

EI STEMME MELLOM DEI ANDRE STEMMENE
Eit dialogisk perspektiv på målsetjingar med inkludering i skolen



Valborg Helene Nerol
Hovudoppgåve cand.ed.
Våren 2007
Universitetet i Oslo
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

EI STEMME MELLOM DEI ANDRE STEMMENE

Eit dialogisk perspektiv på målsetjingar med inkludering i skolen

AV: Valborg Helene NEROL

EKSAMEN: Hovudoppgåve cand.ed.

SEMESTER: Våren
2007

STIKKORD: Pedagogisk filosofi, pedagogisk psykologi, språkvitenskap.

PROBLEMOMRÅDE: Hovudoppgåva har som siktemål å drøfte omgrepet inkludering ut frå eit dialogisk perspektiv, og ynskjer å nyansere individuelle målsetjingar med inkludering. Ei vid oppfatning av inkludering er lagt til grunn og tyder at inkludering gjeld alle elevane i skolen, ikkje berre dei som har spesialundervisning. Undersøkinga av omgrepet blir i hovudsak knytt til tre perspektiv på kva ein inkluderande skole kan leggje vekt på. Desse tre perspektiva er å delta i demokratiske prosessar, å vere deltakar i ein fellesskap og å delta i læringsprosessar i skolen. I pedagogisk litteratur blir dette sett på som sentrale dimensjonar for å belyse inkludering (Bachmann og Haug 2006). I tillegg har eg ein dimensjon som problematiserer individ og fellesskapstenking. Grunngevinga for å ha desse fire dimensjonane er at dei alle kan gje perspektiv på kva inkludering som prosess kan innebere.

Eit dialogisk perspektiv inneber to tilnærmingsmåtar; ein forståingsmåte av tekstar (knytt til omgrepa intertekstualitet og fleirstemmigheit), og ein tilnærmingsmåte til menneskeleg kognisjon og kommunikasjon.

Opggåva er meint som ein refleksjon ikring inkludering i skolen. Tenking ikring ei dialogisk vinkling på inkludering kan ha praktisk interesse for t.d. lærarar ved planlegging og gjennomføring av undervisning. Den nye læreplanen (K-06) overlet mykje av den pedagogiske planlegginga til den lokale skolen. Refleksjon ikring

inkludering kan også vere med på å byggje opp eit analyseverktøy som kan nyttast i andre settingar enn skolen.

METODE OG KJELDER: Oppgåva er eit teoretisk studium. Eit dialogisk perspektiv har vore styrande for kjeldetilfanget. Eg har brukt ei dialogisk tilnærming til å forstå samanstillinga av tekstar. Inspirasjonen til dette er henta frå Bakhtin og andre dialogiske tenkjarar. Sentrale dialogiske teoretikarar nytta i oppgåva er Martin Buber (2003), Mikhail Bakhtin (1973), Olga Dysthe (1996, 2001), Per Linell (1998), Neil Mercer (1995, 2000), Barbara Rogoff (1990), Charles Taylor (1989) Jean Lave og Etienne Wenger (2003), James Wertsch (1991), Lev Vygotsky (1978) og Ludvig Wittgenstein (1997). I tillegg spelar læreplanane M-87, L-97 og K-06 saman med St. meld. Nr. 30 ei sentral rolle for tekstanalysane i oppgåva. Desse fire offentlege dokumenta er teke med ut frå grunngjevinga at dei alle har formuleringar om inkludering i skolen. I tillegg har kjeldetilfanget omfatta nyare norsk pedagogisk faglitteratur og teoretikarar som analyserar omgrepet inkludering. Døme på dette er Anne Lise Arnesen (2004), Kari Bachmann og Peder Haug (2006), Hallvard Håstein og Sidsel Werner (2003), Thomas Nordahl og Terje Overland (1997) og James Ryan (2006).

HOVUDKONKLUSJON: Del I av oppgåva utgjør det teoretiske grunnlaget. Gjennom lesing av nyare norsk pedagogisk faglitteratur om inkludering blir det klart at omgrepet blir knytt til ei fellesskapstenking. Å auke deltakinga i fellesskapen, demokratiseringa og deltakinga i læringsprosessar i skolen blir sentralt for å gje tilpassa opplæring og få større grad av inkludering. Inkludering rører ved skolen som system, og angår ikkje berre kvar enkelt elev. Inkludering kan sjåast i samanheng med ekskludering. Kategorisering av elevane kan sjåast på som ein sosial konstruksjon som har tyding for kva oppfatning ein kan få av kven som skal bli inkluderte. Eit dialogisk perspektiv kan leggje vekt på at meining blir skapt gjennom samtale eller skrift.

Del II går inn i drøftingane av problemstillinga. Offentlege dokument sine elevkategoriar har blitt langt meir komplekse i nyare dokument. Korleis lærarar blir sosialiserte til å sjå etter eigenskapar hjå elevar eller grupper av elevar kan knytast til ein samtalekultur. Eit sterkt individperspektiv på eleven kan skygge for ei meir kollektiv tilnærming til inkludering.

Ved å sjå på utsagn om demokrati i offentlege dokument kan ein problematisere kva demokratisk deltaking tyder. Demokratisk deltaking i skolen har å gjere med både kvardagserfaringar og dei mangefasetterte språklege ytringane. Eit syn på demokrati som einsidig politisk styreform og avhengig av språkleg dugleik målber ei vinkling på demokrati som kan verke ekskluderande på mange.

Når ein les offentlege dokument kan det tyde på at individfokuset har auka i forhold til fokuset på fellesskapen i skolen. Eit individfokus kan sjåast på som ein sosial konstruksjon. Målsetjingar ein finn om dugleiksmål kan styrkje individtenkinga og vere berar av eit syn på kognisjon og kommunikasjon som er individfokusert. Den dialogiske tenkinga kan målbere eit syn på språket som vektlegg det sosiale og det formidlande aspektet ved språket i kulturen.

Kva for syn ein har på språket blir sentralt når ein analyserar læringsaktivitetar i skolen. Det dialogiske perspektivet legg vekt på det sosiale grunnlaget for læring. Om ein einsidig legg vekt på individuelle læringsmål vil ein kunne få vanskar med å språkleg grunnje og setje opp meir sosiale læringsmål. Å formulere slike mål er av fundamental tyding for å kunne analysere grader av inkludering i skolen.

Ei dialogisk vinkling på inkludering kan setje søkjelyset på at det er gjennom skolen som system prosessane for å nå målsetjingar om inkludering må foregå. Kunnskapsløftet kan gje paradoksale føringar om målsetjingar med inkludering ved å legge vekt på individet som ein grunnleggjande eining for undervisningsplanlegging.

Å vere deltakar i ein fellesskap, å delta i demokratiske prosessar og å delta i læringsprosessar i skolen kan knytast opp mot målsetjingar med inkludering. Om ein legg premissen til grunn at det er individet som er den fundamentale storleiken i undervisninga kan det få følgjer for korleis ein forstår rammene for inkludering. Det dialogiske perspektivet kan vere ei utvidande ramme der individet blir forstått ut frå fellesskapen som det fundamentale utgangspunktet. Ei slik forståing vil kunne utvide forståinga av inkludering i skolen.

FORORD

Då eg tok ex.phil. las eg nokre av Sokrates sine dialogar. Under studiet av filosofi og pedagogikk har forståinga av dialogiske perspektiv både endra seg og auka. I denne oppgåva har eg kunna fordjupe meg i den dialogiske vinklinga, og det har vore interessant å sjå dette i samanheng med inkluderingsperspektivet i norsk skole. For meg har også skriveprosessen handla om å utvikle mi stemme. Å studere Bakhtin sine språkteoriar har vore det mest inspirerende i forhold til oppgåva. Skriveprosessen for å fullføre oppgåva har vore utfordrande, og Sissel Lie sine bøker med refleksjonar ikring skriving har gitt idear.

Eg vil takke familien min for all støtte, Gunnveig Nerol som har laga framsida og veiledar Ola Erstad som har følgd prosjektet mitt fram til ei ferdig oppgåve.

Valborg Helene Nerol

Våren 2007

INNHALD

1. INNLEIING

1.1. Bakgrunn og prosess	s. 8
1.2. Det dialogiske perspektivet som ramme for analysen	s. 9
1.3. Det dialogiske perspektivet i høve til inkludering	s. 10
1.4. Problemstilling og definering av sentrale omgrep	s. 11
1.5. Metoderefleksjon om tekstanalyse	s. 13
1.6. Avgrensing og siktemålet med oppgåva	s. 15
1.7. Struktur for oppgåva	s. 17

DEL I:

2. TILPASSA OPPLÆRING OG INKLUDERING

2.1. Læreplanreformane	s. 21
2.2. Perspektiv på inkludering i offentlege dokument	s. 22
2.3. Perspektiv på tilpassa opplæring i offentlege dokument	s. 25
2.4. Tre perspektiv på ein inkluderande skole	s. 26
2.5. Læreplanane og fellesskapstenkinga	s. 28
2.6. Oppsummering	s. 31

3. TILNÆRMINGAR TIL OMGREPET INKLUDERING OG ANDRE RELATERTE OMGREP

3.1. Inkluderingsomgrepet i nyare norsk faglitteratur	s. 32
3.2. Ekskludering	s. 38
3.3. Utskiljingsdiskursen	s. 40
3.4. Oppsummering	s. 41

4. DET DIALOGISKE PERSPEKTIVET SOM EIN TILNÆRMINGSMÅTE TIL INKLUDERING

4.1. Opphavet og tydinga til omgrepet dialog	s. 43
4.2. Dialogisme, monologisme og diskurs	s. 45
4.3. Språk, læring og kommunikasjon i eit dialogisk perspektiv	s. 47
4.4. Praksisfellesskapen	s. 53
4.5. Læreplanendringane sett i eit dialogisk perspektiv	s. 55
4.6. Oppsummering	s. 57

DEL II:

5. IDENTIFISERING AV ULIKE ELEVGRUPPER I SKOLEN

5.1. Perspektiv på elevgrupper i offentlege dokument	s. 59
5.2. Kompleksiteten i elevgrupperingane aukar	s. 61
5.3. Kategorisering som konstruksjon eller diskurs	s. 62
5.4. Individ eller fellesskapsfokus på inkludering	s. 62
5.5. Oppsummering	s. 63

6. VEKTLEGGINGA AV DEMOKRATISKE RETTAR

6.1. Perspektiv på demokrati i offentlege dokument	s. 64
6.2. Demokratiet som livsform	s. 66
6.3. Språket og demokratiske ytringar	s. 68
6.4. Oppsummering	s. 69

7. INDIVID OG FELLESSKAP

7.1. Perspektiv på individ og fellesskap i offentlege dokument	s. 70
7.2. Oppfatningar om det sjølvstendige individet	s. 71
7.3. Den sosiale fellesskapen som grunnlag for språket	s. 74
7.4. Diskurs som ein viktig del av fellesskapen	s. 75
7.5. Ein inkluderande praksisfellesskap	s. 76
7.6. Oppsummering	s. 77

8. SYNET PÅ LÆRING

8.1. Vektlegginga av grunnleggjande ferdigheiter og dialogen	s. 78
8.2. Språket si rolle i læringa	s. 80
8.3. Praksisfellesskapen si rolle i læringa	s. 81
8.4. Kunnskapen si rolle i læringa	s. 84
8.5. Oppsummering	s. 89

9. AVSLUTNING

9.1. Den dialogiske tilnærminga til inkludering	s. 90
9.2. Endringar i læreplanane	s. 91
9.3. Elevgrupper i skolen	s. 92
9.4. Demokratiske rettar	s. 94
9.5. Deltakar i fellesskapen	s. 95
9.6. Inkluderande læringsprosessar	s. 96
9.7. Kollektiv- eller individperspektiv på inkludering	s. 97
9.8. Ei stemme mellom dei andre stemmene	s. 98

LITTERATURLISTE	s. 100
------------------------	---------------

1. INNLEIING

1.1. Bakgrunn og prosess

Utgangspunktet mitt for å arbeide med denne oppgåva var ei interesse for det dialogisk perspektivet inna filosofi og pedagogikk. Vegen til ei problemstilling har ikkje gått beint fram, eg har vore innom fleire krokvegar. Det dialogiske perspektivet kan brukast som eit analyseverktøy i høve til fleire interessante felt. Eg har sett på nokre alternativ på vegen mot ei meir endeleg problemstilling. Barn si språkutvikling har vore ei av dei.

Etter kvart kom eg nærare ei problemstilling som vart meir knytt til inkludering i skolen. Det kom fram ein ide om å binde dette til nye læreplanreformer, og det vart også klarare for meg at eg ville sjå på fleire styringsdokument for skolen i ein samanheng. Inkludering er eit aktuelt tema på den utdanningspolitiske dagsordenen. Inkludering har eg sett inn i eit utvida perspektiv, og ikkje knytt det direkte opp mot spesialundervisning. Inkludering er eit omgrep som ikkje har eit eintydig innhald. Både den praktiske og den språklege konteksten omgrepet blir brukt i er med på å styre vår oppfatning. Nye styringsdokument i skolen vil påverke kva ein legg i omgrepet inkludering, og desse dokumenta vil også påverke praksis i skolen. Det dialogiske perspektivet vil i oppgåva mi vere eit alternativ til oppfatningar av omgrepet. Ei sterk fokusering på individet som grunnlag for forståing av omgrepet vil forme vår oppfatning av grensene for inkludering. Ved å nytte det dialogiske som ramme for analysen kan ein utfordre og danne nye innfallsvinklar til forståinga. Mitt utgangspunkt for å forstå inkludering er såleis ut frå ei oppfatning av at fellesskapen mellom menneske er ein grunnlagspremiss for forståinga av omgrepet.

1.2. Eit dialogisk perspektiv som ramme for analysen

I oppgåva ynskjer eg å nytte eit dialogisk perspektiv. Etienne Wenger har skrive om kva det kan innebære å kalle noko eit perspektiv. «Et perspektiv er ikke nogen oppskrift; det siger ikke noget om, hvad man præcis skal gøre. Det er snarere en vejledning i, hvad man skal legge mærke til, hvilke vanskeligheder man kan vente, og hvordan man skal gribe problemer an.» (Wenger 2003: 137). Det har såleis vore ei oppgåve å ta på meg «briller» som speglar noko av den dialogiske tenkinga. Dette har vore synsvinkelen eg har sett på andre tekstar gjennom. Det dialogiske er heller ikkje eintydig i den forstand at alle teoretikarane ein kan seie høyrer inn under eit slikt perspektiv skriv ut frå same malen. Det at det dialogiske perspektivet opnar for tolkingar av kva som skaper språkleg mening, kva ein fellesskap inneber, kva kunnskap blir rekna som og kva syn ein har på læring er alle vinklingar som kan knytast opp mot det å fortolke omgrepet inkludering. Det er ulike vektleggingar frå ulike bidragsytarar, men det ein kan seie er felles for dei alle, er ei vektlegging av det sosiale grunnlaget for språklæring og dei sosiale prosessane som ligg til grunn for kunnskapsdanning hjå mennesket. Som innfallsport vil eg skissere nokre få hovudtrekk ved perspektivet.

Nyare oppfatningar av dialog bind den opp mot mange former av mennesket sin kommunikasjon. Dialog blir ikkje berre oppfatta som ei søking etter å bli einige, men blir sett på som ein prosess mellom menneske som skapar mening. Utvikling av mening kan vere fleirtydig og samansett av mange nyansar i det språklege.

Menneska inngår også i praktiske fellesskap gjennom t.d. å leve saman i ein familie , eit samfunn, gjennom arbeidsfellesskap og fritidssyslar. Det dialogiske har ut frå dette også noko å gjere med kva identitetar og tilhøyre den enkelte utviklar i slike fellesskap.

Ei dialogisk tilnærming ser på språket til mennesket som forankra i ein sosial kontekst. Eit monologisk perspektiv har meir ei tilnærming til språket som informasjonsberar mellom menneske. Ut frå slike ulike tilnærmingar har ein fått ulike teoriar om utvikling av kunnskap hjå mennesket.

Det dialogiske perspektivet fokuserer på at menneska kan utvikle og skape mening i ein fellesskap. Fleire teoretikarar har fortolka kva det vil seie at språket er «fleirstemmig». Ei slik

vektlegging står i kontrast til språket som informasjonsberar. Dei mangefasetterte tydingane av språkleg meningsinnhald blir lagt vekt på. Dette får tyding for korleis ein t.d. ser på læring.

Eit dialogisk perspektiv opnar også for å sjå på tekstar i samanheng til kvarandre, og dette kan få fram nye former for språkleg meaning. Tekstar blir sett på som om dei står i eit forhold og samband med kvarandre både i nåtida og i framtida. Eit slikt syn på tekst gjer det mogeleg å samanstille tekstar for å få fram ny språkleg meaning.

Ved å nytte eit dialogisk perspektiv på inkludering i skolen har eg brukt to tilnærmingsmåtar i det dialogiske. Først at det dialogiske perspektivet har blitt nytta som ein forståingsmåte av tekstar. Dette er knytt til omgrepa intertekstualitet og fleirstemmigheit. Det andre at dette perspektivet gjev ein tilnærmingsmåte til menneskeleg kognisjon og kommunikasjon.

1.3. Det dialogiske perspektivet i høve til inkludering

Det sosiale grunnlaget for mennesket sin kommunikasjon ligg som ein grunnlagspremiss i det dialogiske perspektivet. Å høyre til ein fellesskap blir ofte sett på som noko sjølv sagt, og så lenge ein er ein del av denne fellesskapen er det sjeldan ein reflekterer over det. Dette gjeld også grunnlaget for korleis språkleg meaning blir forma. Ein lærer språket i den kulturen ein veks opp som noko sjølv sagt ved det å vere til.

Det dialogiske perspektivet har på ulike måtar undersøkt kva desse føresetnadene for ein fellesskap og ei utvikling av språket inneber. Det dialogiske perspektivet undersøker heile tida kva det vil seie å vere i ein samanheng der andre menneske sin kommunikasjon også spelar ei rolle. Det er komplekse samspel mellom dei som deltek, og ein kan seie at desse teoriane ofte har eit utgangspunkt der det enkelte mennesket er ein sjølv sagt del av fellesskapen. Tekstane eg har nytta frå det dialogiske perspektivet brukar ikkje omgrepet inkludering direkte. Men dei blir aktuelle for å forstå inkludering ved at dei har analysar av kva det vil seie å vere ein deltakar i t.d. kulturen, i samfunnet eller ein skole. Å bli definert som deltakar, av seg sjølv og av andre, er ein premiss for å få ta del i utviklinga inna

fellesskapen, og tyder at ein er inkludert i denne fellesskapen. I det dialogiske perspektivet har eg prøvd å finne eit grunnlag som eg kan gå inn i og fortolke til å gjelde inkluderingsprosessar.

Inkludering og ekskludering kan ein seie er motsette prosessar i høve til det å høyre til eller å ikkje høyre til i ein fellesskap. Ved å nytte kontrastane mellom dei to tilnærmingane kan ein, ut frå eit dialogisk perspektiv, analysere korleis det blir å vere utanfor fellesskapen, eller kva det er for eigenskapar som verkar ekskluderande mot ein fellesskap. Det dialogiske perspektivet tek vidare opp at det er ulik styrke i deltakinga og i definisjonsmakta til dei ulike deltakarane i ein fellesskap.

1.4. Problemstilling

Det er eit ynskje å problematisere omgrepet inkludering og sjå i kva grad eit dialogisk perspektiv kan gje ny innsikt. Det er mogeleg å analysere inkludering til å gjelde alle elevane i skolen, og ikkje berre vere knytt til spesialundervisning. Eg ynskjer å nytte ei slik utvida oppfatning av inkluderingsomgrepet. Det dialogiske perspektivet vil inngå som eit tolkingsgrunnlag for å seie noko om desse sidene ved inkludering. Ut frå dette vil mi problemstilling vere:

Korleis kan eit dialogisk perspektiv nansere aktuelle og individuelle målsetjingar med inkludering i skolen?

Undersøkinga av inkluderingsomgrepet blir i hovudsak knytt til tre perspektiv på kva ein inkluderande skole kan leggje vekt på. Desse tre perspektiva er å delta i demokratiske prosessar, å vere deltakar i ein fellesskap og å delta i læringsprosessar i skolen. Desse tre perspektiva er henta frå pedagogisk litteratur som analyserer kva inkludering kan vere (Bachmann og Haug 2006). I tillegg til dette har eg teke med ein dimensjon som problematiserer individ og fellesskap. Ein synsvinkel på dette er elevkategorisering (Arnesen

2004) og oppfatningar om det sjølvstendige individet (Taylor 1989). Dette er deltema som alle aktualiserer og kan gje eit utdjupande bilete av perspektiv på inkludering. Inkludering og tilpassa opplæring blir i norsk pedagogisk litteratur knytt til kvarandre (Dale og Wærnes 2003). For å forstå omgrepet inkludering blir det også nødvendig å sjå på omgrepet tilpassa opplæring.

Det er ei politisk målsetjing å auke inkluderinga i skolen. Læreplanane (K-06) og andre styringsdokument (St.meld.nr.30) set opp inkludering som eit ynskt mål, medan fortolkinga og gjennomføringa av inkludering må foregå både i den teoretiske og den praktiske gjennomføringa av undervisninga. Det kan vere fleire ulike tilnærmingar til å fortolke omgrepet inkludering. Eg ynskjer i denne oppgåva å nytte ein tilnærmingssmåte til omgrepet inkludering der eg knyter eit dialogisk perspektiv opp mot formuleringar eg kan finne i læreplanane og i sentrale styringsdokument.

Det har vore ei målsetjing å sjå på endringstendensar i synet på inkludering i sentrale offentlege dokument dei siste 20 åra. Det er endringane i perspektiv frå M-87, via L-97 og til Kunnskapsløftet som blir sett på. Graden av individfokus kan ha endra seg, og dette får noko å seie for oppfatningar av kva inkludering i skolen vil innebære.

Eg vil definere nokre sentrale omgrep som blir brukt i problemstillinga. Andre omgrep i oppgåva blir definert etter kvart som dei blir brukt i teksten.

Dialogisk: Dialog tyder gjennom ord etter det etymologiske greske opphavet til ordet. Dialogisk er substantivet som skildrar eigenskapar ved dialog, og omfattar også menneskeleg kognisjon og kommunikasjon (Linell 1998: 10).

Inkludering: Inneber ei deltaking i ein felles kultur som blir utvikla av aktørane i skolen. Inkludering blir eit retningsgjevande ideal (Arnesen 2004: 272).

Perspektiv: Ei rettleiing og ikkje nokon oppskrift til kva ein skal leggje merke til (Wenger 2003: 137).

1.5. Metoderefleksjon om tekstanalyse

Framgangsmåten eg nyttar i oppgåva er ei form for analyse av tekstar. Britt Ulstrup Engelsen har skrive om fagplananalyse (1990) og har også gått inn i konkrete drøftingar av fagtradisjonar i norsk skole i boka *Når fagplan møter lærer* (1993). Mitt bidrag i denne oppgåva knyter eg ikkje opp mot denne fagdidaktiske tradisjonen, men utgangspunktet for tenkinga kan ha eit nokolunde same utgangspunkt. Engelsen skriv i føreordet til denne boka:

«På den enkelte skole forventes lærere som til dels også representerer ulike fagforståelser, å kunne tolke planens fagpresentasjon. På dette grunnlaget skal de utarbeide planer for arbeidet i skole og klasserom. Innsikt i de motsetninger som «skjules» i fagplanene, er en nødvendig forutsetning for å utarbeide lokale planer og undervisning som er i samsvar med de muligheter som læreplanen rommer. Når faget skal formidles på den enkelte skole og i det enkelte klasserom, må nødvendigvis det sentralt gitte lære- og fagplandokumentet tolkes. I denne tolkningen vil man kunne komme til å vektlegge noen synspunkter i plandokumentet sterkere enn andre. Man bør vite hva slags idéstrømninger man da tar stilling for, hvilke man velger å se bort fra, og hvilke konsekvenser dette får for elevenes læring og sosialisering.» (Engelsen 1993: 10)

Dette utgangspunktet peiker på at læreplanane både kan romme motsetnader og skjule underliggjande premissar som ein like fullt må ta stilling til når ein skal tolke tekstane. Eg følgjer ikkje Engelsen si fagdidaktiske tenking vidare. Men eg deler Engelsen sin ståstad når ho poengterer at fagplanane er skriftlege dokument som må tolkast, og det ligg fleire skjulte føringar i dokumenta som like fullt må takast stilling til. Målsetjinga med mi oppgåve er også å få fram nokre av desse føringane som kanskje ikkje er så lette å sjå.

Ei anna nærliggjande tilknytning til tekstanalyse kan ein seie er Jan Svennevig sitt diskursanalytiske perspektiv. Men eg har heller ikkje nytta ein analyseform som er henta frå denne teoretiske tradisjonen.

Mitt utgangspunkt for ein tekstanalyse kan ein setje i samband med Michael Bakhtin sitt tekstomgrep. Børtnes (2001) har gjeve ei fortolking av kva dette omgrepet inneber. Teksten kan sjåast på som eit objekt for forskning og tenking. Det er teksten som gjer at ein kan sjå på humanistiske tankar, meiningar og tydingar. Teksten er altså noko som målber tankane i ein humanistisk tradisjon. Teksten inngår i ein større kontekst utanfor sjølve teksten. Det meste av denne store konteksten blir ikkje avdekkja av lesaren av teksten, men blir ståande som eit potensielt område ein kan forstå teksten ut frå.

Bakhtin nyttar også omgrepet «makrotid». Dette tyder at meininga som er knytt til teksten kan omfatte både det som har skjedd og det som potensielt kan skje i framtida. Teksten si nåtid vil kunne omfatte alle tider , fortid, nåtid og framtid, og kan samanfattast i omgrepet makrotid. Fortid, nåtid og framtid blir ikkje lenger ordna i ei einsretta kronologisk rekkjefølgje. Makrotida inneber det tidsrommet der alle tekstar eksisterer samstundes. Gjennom ulike kombinasjonar av desse tidsfaktorane som ein finn i makrotida kan det foregå ei uendeleg meiningsutveksling, ei omforming og fornying gjennom konfrontasjonar eller dialogar.

Det er den dialogiske tilnærminga til å forstå kva det inneber å sette saman tekstar som har vore mitt utgangspunkt for analysane i denne oppgåva. Inspirasjonen er henta frå Bakhtin sine teoriar, men også frå andre dialogiske tenkjarar. Ut frå at alle tekstar er vevd inn i ein stor kontekst tyder dette at ein må velje fokus for kva ein ynskjer å sjå på ut frå ei i røynda uendeleg mengde med mogelegheiter. Omgrepet makrotid peiker på teksten som ikkje berre knytt til nåtida .Teksten blir produsert i nåtida, men som tekst vil den kunne vere grunnlag for å stillast saman med andre gamle tekstar, og vil potensielt kunne knytast til andre tekstar som ikkje er laga ennå ein gong i framtida. Såleis kan alle tekstar forståast slik at ein kan setje dei inn i ein større dialog. Dette har vore mitt utgangspunkt når eg har sett på den nye læreplanen (K-06) og stelt den saman med andre og eldre tekstar som også er læreplanar eller offentlege dokument. Læreplanane og andre dokument kan sjåast på som offentlege tekstar som ein i teorien kan samanstillе på uendeleg mange måtar. Desse tekstane vil ut frå Bakhtin si tenking kunne vere opphav til nye meiningar. Forståinga av kva ein tekst er vil ut frå dette ikkje lukke teksten inn i eit snevert rom som berre omfattar denne eine teksten, men heller kunne forståast som eit opnande perspektiv der teksten potensielt kan setjast inn i ei mengd med kombinasjonar, både med gamle, notidige eller framtidige tekstar.

Ut frå denne tenkinga vil også min tekst (hovudoppgåva) kunne inngå i ei slik dialogisk samanstilling med andre tekstar både i fortid, nåtid og framtid.

Omgrepet makrotid vil kunne peike på at t.d. den nye læreplanen som tekst ikkje treng å lukkast inn i eit rom som berre omfattar denne teksten. Ved å samanstillе denne teksten med andre tekstar prøver eg å få fram nyansar og meiningar som kanskje elles ikkje ville kome fram. Dette er ein form for metodisk forståing av kva oppgåva gjer, og peiker på det dialogiske som ein forståingsmåte av tekstar.

Bakhtin er også opphavet til omgrepa intertekstualitet og fleirstemmigheit. Omgrepet intertekstualitet peiker på at ein tekst ikkje treng å forståast ut frå denne individuelle eine teksten, men like gjerne ut frå at alle tekstar står i eit samband med andre tekstar. Fleirstemmigheit tyder at ei ytring kan innehalde mange ulike stemmer, og mange ulike meiningar kan vere knytt til ytringa. Desse to omgrepa kjem eg attende til seinare i oppgåva.

Oppgåva er delt inn i to hovuddelar. I den første delen av oppgåva ligg grunnlaget for å kunne samstille ulike tekstar, og den vidare refleksjonen byggjer på dette. Eg har gått systematisk igjennom læreplanane og St.meld. nr. 30 for å sjå kva som står om inkludering og andre relaterte omgrep. Omgrepa eg delte inn i som overordna namn på grupperingane var inkludering, tilpassa opplæring, elevgrupper, demokratiske rettar, individ og fellesskap og læring. Ut frå desse inndelingane kunne eg setje saman tekstane i ein tekstanalyse i del to av oppgåva. Den første delen av oppgåva omhandlar også ein studie av korleis omgrepet inkludering blir brukt i nyare norsk pedagogisk faglitteratur, og eg har også skissert viktige grunntrekk ved ei dialogisk tilnærming til drøftingane seinare. I del to av oppgåva har eg drøfta problemstillinga i oppgåva ut frå det systematiske grunnarbeidet i del ein.

Den dialogiske vinklinga kan forståast som ei metodisk tilnærming til tekstar, men den kan også peike på det dialogiske som ei forståing av menneskeleg kommunikasjon og kognisjon. I del to av oppgåva vil begge desse to perspektiva gå inn i drøftingane av målsetjingar med inkludering i skolen.

1.6. Avgrensing og siktemålet med oppgåva

Oppgåva er først og fremst meint til å kunne gje perspektiv til tankar ikring inkludering i skolen. Den er ikkje meint til å gje ei fullstendig innføring i det dialogiske perspektivet, som i seg sjølv er svært omfattande og med mange ulike innfallsvinklar til ulike omgrep. Den er heller ikkje meint å gje ei fullstendig analyse av målsetjingane med inkludering i læreplanane og i St.meld.nr.30. Det har heller vore mitt mål å plukke ut enkelte døme som kan vere betegnande for eit syn som kan diskuterast opp mot eit dialogisk perspektiv. Eg har

systematisk lese gjennom læreplanane for å kunne finne desse døma. Det har heller ikkje vore eit mål å ha ei grundig og fullstendig samanlikning av dei ulike læreplanane. Men ei samanlikning meiner eg har vore på sin plass då det kan trekkjast ut nokre trådar som blir synlege i endringane. Ut frå ei slik tilnærming meiner eg det har vore legitimt å sjå på dei tre siste offentlege læreplanane for grunnskolen her i landet: M-87, L-97 og K-06. Dette er grunngeve med at eg slik kan samanlikne og sjå utviklingstrekk som er interessante. St.meld.nr. 30 har også vore eit sentralt dokument som har lagt føringar for den nyaste læreplanen, og den har ganske utførlege kommentarar for tema som er aktuelle i forhold til denne oppgåva. Desse offentlege dokumenta er valt ut primært ut frå tenking dei målber ikring omgrepet inkludering. Dokumenta har blitt fokusert på som tekstar som alle formidlar tankar omkring inkludering og som vil få reelle praktiske konsekvensar i ein pedagogisk praksis.

I pedagogikken har omgrepet inkludering vore mykje knytt til spesialundervisning, og i engelskspråkleg litteratur er inkludering dominerande sett frå dette perspektivet. Omgrepa «inclusive learning» og «inclusive schooling», (Kluth, Paula 2003 og Adams, Mike and Brown, Sally 2006) er døme på slike tilnærmingar. I ein norsk samanheng har inkluderingsomgrepet blitt brukt i ei vidare tyding. Inkludering rører her t.d. både ved dei demokratiske rettane alle barn har i skolen, tilpassa opplæring og inkludering blir bunde saman, og deltakinga til fleire grupper i skolen blir peikt på som for låg. Dette syner at inkluderingsomgrepet gjeld mange elevar i skolen, ikkje berre dei som har spesialundervisning. Det er denne vide tilnærminga til inkludering eg vil bruke i denne oppgåva.

Tenking ikring ei dialogisk vinkling på inkludering kan ha praktisk interesse for t.d. lærarar ved observasjon av elevgrupper, planlegging og gjennomføring av undervisning. Den nye læreplanen overlet mykje av den pedagogiske planlegginga ut frå læreplanane til den lokale skulen. Oppgåva mi kan sjåast på som eit bidrag til å sjå omgrepet inkludering i samband med tenking om fellesskapen. Ei slik tenking kan også vere viktig for ein rådgjevar i PPT. Rådgjevingsrolla i PPT er også under endring, og ei av desse endringane er auka krav til systemretta arbeid. Eit perspektiv der inkludering blir sett inn i ei ramme der vektlegginga av fellesskapen er viktig kan vere med i utviklinga av systemtenking i rådgjevarrolla. Ei slik tenking kan også ha forskingsmessig interesse av di det kan vere med på å byggje opp analyseverktøy. Inkludering er eit omgrep som ikkje berre er knytt til skolen, men også til t.d.

arbeidslivet og til organisasjonar. Inkludering som prosess gjeld heilt frå barnehagen og til vaksenopplæringa når ein tenkjer undervisning. Eit dialogisk perspektiv kan ha interesse for alle desse områda, men eg avgrensar vinklinga i denne oppgåva til å gjelde grunnskolen, og tek såleis ikkje med vidaregåande skole. Ei analyse av omgrepet inkludering ut frå denne vinklinga eg har valt kan gje idear til analysar av omgrepet i andre settingar.

Det dialogiske feltet er omfattande og vidt, og det har difor ikkje vore heilt opplagt kva for teoretikarar som skulle få vere med i oppgåva, og kven som ikkje fekk det. Jerome Bruner er valt bort av omsyn til å lage eit realistisk tilfang av litteratur til ei oppgåve som dette. John Dewey har berre blitt nytta til å belyse demokratisk tenking i skolen. Elles syner eg til litteraturlista bak i oppgåva.

1.7. Struktur for oppgåva

DEL I i oppgåva omfattar kapittel 2, 3 og 4. I denne delen av oppgåva ligg det systematiske arbeidet med å sjå på omgrepet inkludering og andre relaterte omgrep. Offentlege dokument blir gått gjennom for å sjå kva dei seier om omgrepa, nyare norsk pedagogisk faglitteratur blir sett på for å belyse omgrep som er relatert til problemstillinga, og det blir skissert eit grunnlag for å forstå ei dialogisk tilnærming til drøftingane. Desse kapitla dannar grunnlaget for drøftingane i del II av oppgåva.

Kapittel 2 skisserer ei forståing av inkludering knytt opp mot omgrepet tilpassa opplæring. Ved å sjå på sentrale offentlege dokument kan ein sjå at omgrepet inkludering blir knytt til implisitte og eksplisitte formuleringar i offentlege dokument og desse står i ein språkleg kontekst. Tilpassa opplæring og inkludering har blitt sterkare framheva i den nyaste læreplanen og gjennom teoretikarar si forståing av omgrepet har dette fokuset blitt poengtert. Inkludering kan forståast i ei vid ramme slik at omgrepet har tyding for alle elevar i skolen og får tyding for mange av skolen sine målsetjingar. Både deltakinga, demokratiseringa og deltaking i læreprosessar blir knytt til tilpassa opplæring. Dette er forhold som alle formidlar noko om fellesskapen i skolen. Eg vil problematisere at den nye læreplanen i mindre grad enn

dei førre fokuserer på fellesskapstanken i skolen. Ut frå dette kan ein ane eit dilemma i forståinga av inkludering.

Kapittel 3 utdjupar forståinga av inkludering ved å sjå på nyare norsk faglitteratur sin bruk av omgrepet. Inkluderingsomgrepet har i norsk skole etter kvart erstatta andre beslekta omgrep som integrering og assimilering. Mange av teoretikarane set inkludering inn i ei vid ramme; det dreier seg både om verdiar, læringssyn og fellesskapsfokus i skolen. Inkludering blir også gjennomgåande i norsk faglitteratur knytt til alle elevar sine rettar i skolen. Inkludering sin motsetnad er ekskludering; og dette kan ta mange former i skolen, også rasisme høyrer inn under dette. Elevkategoriar kan ein seie blir konstruert gjennom samtale i skolen.

Kapittel 4 går inn i eit drøftingsgrunnlag for inkludering ved å analysere dialogisme og monologisme som to ulike tilnærmingar til menneskeleg språk og tenking. Dette er dimensjonar som ligg til grunn for tenkinga til teoretikarar som alle er forankra i ein dialogisk tradisjon. Dette kapitlet vil såleis gjere det lettare å forstå argumentasjonen ut frå andre teoretikarar seinare i oppgåva. Det dialogiske perspektivet kan omfatte ein analyse av dei nære undervisningssamanhengane, dei store kontekstuelle og internasjonale samanhengane læreplanane står i, og ein samtale mellom ulike tekstar (intertekstualitet). Det er det første og det siste perspektivet oppgåva forhold seg til.

DEL II i oppgåva omfattar kapitla 5 til og med 8. I denne delen går eg inn i drøftinga av problemstillinga ved å nytte eit dialogisk perspektiv. Elevkategorisering kan sjåast som ein konstruksjon. Dei tre perspektiva på kva ein inkluderande skole kan leggje vekt på blir drøfta gjennom at eg undersøker kva det kan innebere å vere deltakar i demokratiske prosessar, å vere deltakar i ein fellesskap og å vere ein deltakar i læringsprosessar i skolen.

Kapittel 5 omhandlar korleis monologiske eller dialogiske syn på språket kan vere sterkt styrande for kategorisering i skolen. Eit utgangspunkt der ein ser på elevkategorisering som ein konstruksjon og som del i ei sosialisering av lærarane vil kunne problematisere individfokuset på eleven. Eit sterkt individfokus på eleven, og ei meir neddempa kollektiv oppfatning av elevgruppa vil kunne gje føringar for korleis ein oppfattar inkludering.

Kapittel 6 går inn i ei drøfting av demokratisk tenking i skolen. Å vere ein reell deltakar i demokratiske prosessar i skolen har blitt peikt på som ein av dei grunnleggjande premissane for å kunne gje tilpassa opplæring og tilhøyre ein inkluderande fellesskap. Fellesskapstenkinga ligg som eit fundament for tenking om demokratiet. Det dialogiske perspektivet kan leggje vekt på at det er gjennom dei daglege og erfarte hendingane eleven dannar seg ei forståing av demokratiet som livsform. Dei mangefasetterte og nyanserte språklege ytringane, i motsetnad til dei snevre monologiske ytringane, er også med på å byggje opp ei demokratisk forståing hjå elevane. Kven som blir deltakar i slike praktiske erfarte demokratiske handlingar og deltakar i ein open språkleg fellesskap rører ved forståinga av inkludering.

Kapittel 7 problematiserer tenking om individet og fellesskapen. Ei målsetjing om det sjølvstendige individet kan vere ein kulturell konstruksjon. Slike føringar i offentlege dokument kan verke ekskluderande for mange elevgrupper. Det sosiale grunnlaget for språket, språket som formidlar av kunnskap og utvikling av praksisfellesskap er tankegods som imøtegår ei einsidig fokusering av det sjølvstendige individet. Denne tenkinga har tyding for i kva grad ein blir definert av andre og seg sjølv som i ei deltakande rolle i skolen.

Kapittel 8 går inn i drøftingar av kva for konsekvensar det kan ha for læring om ein fokuserer einsidig på individuelle ferdigheiter som læringsmål. Det vil ha tyding for forståinga av sosiale læringsprosessar at ein har eit språk som kan beskrive desse. Ei dialogisk tilnærming seier noko om språket i bruk, praksisfellesskapen i skolen og synet på kunnskap, og har eit vidare syn på læring som inkluderer sosiale prosessar.

Kapittel 9 er det avsluttande kapitlet og omhandlar dei viktigaste konklusjonane ut frå drøftingane i oppgåva. Det dialogiske perspektivet kan vere med på å gje ei utvida forståing av individet sett inn i eir større perspektiv som er fellesskapen. Ei slik utvida forståing får konsekvensar for kva rammer ein får for forståingar av målsetjingar med inkludering i skolen. Det dialogiske perspektivet kan vere med på å utvide desse rammene i forhold til ei meir individfokusert forståing.

DEL I

2. TILPASSA OPPLÆRING OG INKLUDERING

2.1. Læreplanreformane

Læreplanreformane har kome her i landet med om lag ti års mellomrom. *Mønsterplanen for grunnskolen* (M-87) vart i 1997 avløyst av *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (L-97) og i 2006 blir Kunnskapsløftet sett i verk. Arbeidet med læreplanrevisjonane har heile tida vore under politisk leiing. I føreordet til L-97 grunngjev dåverande statsråd Gudmund Hernes kravet om endringar i læreplanverket med at samfunnsmessige endringar og endringar i skolestrukturen gjer det nødvendig med ein revisjon.

Den nye reforma byggjer på ein lang prosess der utgreiingane NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring* og NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i ein grunnopplæring for alle* inngår. St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* har vore sentral når endringane har blitt fastlagt. Det har også kome lovendringar som gjeld skolen, og desse endringane er nedfelt i *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Den generelle delen av L-97 er framleis gjeldande, medan det som vart omtala som «brua», «Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen» ikkje lenger er det. Alle læreplanane for fag er også erstatta med Læreplanverket for Kunnskapsløftet og der har «Prinsipper for opplæringen» erstatta «brua».

Utdannings- og forskingsminister Kristin Clemet grunngav at det var naudsynt med ei reform med å vise til PISA-undersøkinga som avdekkja at norske 15-åringar har svake faglege resultat, og at det var mykje bråk og uro i norsk skole. Ho meinte undersøkinga var eit klart signal om at Reform 97 ikkje hadde gode nok tiltak for å møte utfordringane i norsk skole (Clemet 2004). I ei seinare pressemelding blir det synt til at ein OECD-rapport støttar endringane ein planla i Kunnskapsløftet (Pressemelding nr. 067-05). Kunnskapsminister Øystein Djupedal skisserte i eit foredrag at den nye regjeringa i hovudtrekk ville følgje opp endringane i planane som vart utarbeidd av førre regjering (Djupedal 2005). Dei norske læreplanane treng ein ikkje lenger å sjå knytt berre til ein norsk kontekst. Det hadde vore mogeleg ut frå eit dialogisk perspektiv å sjå på sambandet mellom nasjonale og internasjonale

straumdrag i tenkinga som gjer seg gjeldande i dokumenta. Men eg avgrensar mi oppgåve til å sjå på dei norske offentlege dokumenta som utgangspunkt.

Vidare i oppgåva vil eg nytte nokre av desse dokumenta som er nemnt. M-87, L-97, St.meld.nr. 30 (2003-2004) og *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: «Prinsipper for opplæringen»* (2006) er sentrale dokument for å kunne sjå på dimensjonar som har tyding for ei oppfatning av inkludering. Alle desse dokumenta har ei sentral vektlegging av inkluderingsomgrepet. Desse dokumenta vil eg samla berre kalle offentlege dokument, og det peiker attende til at eg utvalet som eg har gjort i høve til oppgåva.

2.2. Perspektiv på inkludering i offentlege dokument

M-87 har mange formuleringar som ein kan seie har ein implisitt bodskap om inkludering i ein fellesskap i skolen, utan at omgrepet blir nytta direkte. Eg har plukka ut døme på dette.

M-87 skriv om verdsetjinga av den enkelte eleven sine erfaringar, kunnskapar og evner. Samstundes blir det peikt på at skolen skal legge til rette for å utvikle samhald. Det blir skrivne om at skolen skal legge til rette for at alle som høyrer til i skolen skal kunne delta aktivt i samarbeid. Eit godt arbeidsmiljø skal byggje på omtanke for kvarandre, og ein skal leggje vekt på å utvikle samhald både innanfor klassen eller gruppa, og i skolen som eit heile (s.19-20).

Fellesskapstanken kjem fram i t.d. dette sitatet: «Den enkelte skole har ansvar for at så vel fysiske som organisatoriske og sosiale sider ved tiltakene blir sett i sammenheng. Tiltakene må gi grunnlag for samhandling og fellesskapsopplevelser.» (s. 28) Gjennom det M-87 kallar «sosialpedagogisk arbeid» skal ein arbeide mot at eleven får styrka trua på at ein kan meistre oppgåver sjølv og i samarbeid med andre (s.28) Samhørighet og fellesskap blir knytt til målsetjingane med arbeidsmåtar og viser til at ein må bruke dei læringsressursane som er knytt til fellesskapen mellom elevane (s.48) «Det er viktig ikke ensidig å legge vekt på ulikheter mellom forskjellige grupper, men også å finne likheter, felles interesser og felles erfaringer.» (s.48) Ei slik formulering som åtvarar mot einsidig å leggje vekt på ulikskap, men

også sjå etter kva som er felles mellom elevane er M-87 etter det eg kan sjå aleine om å ha. Dette seier noko om ei grunnhaldning i dette læreverket om å leggje sterk vekt på fellesskapen, og M-87 har mange stader ei klar poengtering av at det er viktig å ha fellesskapen mellom elevane i undervisninga som eit utgangspunkt.

At sjøelve omgrepet inkludering først vart brukt i L-97 som Bachmann og Haug skriv (2006:87), kan openbert ikkje vere rett. Omgrepet blir brukt i M-87 også: « Et godt læringsmiljø kjennetegnes av et inkluderende fellesskap, der både voksne og barn blir vist omsorg og respekt.» (s.47) Berre ein gong nyttast omgrepet inkludering eksplisitt i denne læreplanen, men det er lett å finne døme på formuleringar som kan tolkast som ei implisitt vektlegging av inkludering.

L-97 sin generelle del har også grunnlag for tankar om inkludering. Ein finn både formuleringar som nyttar inkluderingsomgrepet direkte eller som rører ved omgrepet meir indirekte. «Bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevenes forskjellige interesser og anlegg. Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold- likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet.» (s. 5) Her blir det altså poengtert at ein har like rettar til å delta sjølv om det sosiale mangfaldet mellom elevane er stort. Dette kan ein seie formidlar ei inkluderande haldning. På side 20 blir det poengtert at utdanninga skal øve opp evna til å samarbeide, sjølv om grupper eller personar kan vere ulike.

I «brua» finn ein formuleringar som legg vekt på alle elevane sine rettar i høve til at dei går i ein felles skole for alle. Rettane til elevane er ikkje bygd på bakgrunnen eller føresetnadene til eleven. Likeverd blir skildra som noko ein skaper, og det er gjennom å delta i ein fellesskap at ein fremjar likestilling (s.55). Det blir også i «brua» lagt vekt på at sidan ein har eit fleirkulturelt samfunn skal opplæringa motvirke diskriminerande haldningar, og einskapsskolen blir sett på som eit grunnlag for å kunne ta omsyn til ulikskap i føresetnader hjå elevane. Einskapsskolen sin målsetjing er at den skal vere eit inkluderande fellesskap (s.56-57). L-97 legg vekt på samarbeid mellom elevane i «brua». Gjensidig omsorg og respekt blir knytt til at elevane skal kunne lære å arbeide saman (s.73). Desse formuleringane i «brua» er ved gjennomføringa av Kunnskapsløftet ikkje lenger gjeldande. Men formuleringane kan vere med i ein analyse av tekstar. Det blir også tydeleg at det eksplisitte omgrepet inkludering blir brukt langt oftare i L-97 enn i M-87. Dette kan tyde på at omgrepet har blitt trekt opp på

den pedagogiske dagsordenen i løpet av 1990-åra. Ei slik vektlegging av at inkludering er eit viktig omgrep finn ein også i dei nyaste læreplanreformane.

St.meld.nr. 30 nyttar også omgrepet inkludering både på ein direkte og ein meir indirekte måte. Det blir skriva om at skolen skal verdsetje mangfaldet mellom elevane og stå for likeverd (s.8). Samfunnet blir sett på som meir samansett enn før. Det blir vurdert som ei utfordring å skape dette likeverdet i skolen når ein møter eit mangfald i samfunnet som er større enn før (s.22). «Målet om en inkluderende skole har skapt et økt mangfold i elevgruppen. Dette innebærer både nye utfordringer og nye muligheter. På den ene side er det langt mer krevende å håndtere og forholde seg til ulikhet enn likhet. På den annen side representerer det store mangfoldet i elevmassen en viktig ressurs.»(s.24) Gjennom slike formuleringar kjem det fram eit budskap som har ein tvitydig klang. Det kan oppfattast som om samfunnet har tapt noko ved at nye grupper har kome til. Ein lengtar kan hende attende til det meir homogene. Men samstundes påpeikar ein at eit stort mangfald også er ein ressurs. Det samfunnet ein har nå blir skildra som om det har større dilemma ein må forhalde seg til enn tidlegare.

«Prinsipp for opplæringen» i Kunnskapsløftet har med formuleringar som støttar opp under inkludering. «Elevene må få delta i demokratiske prosesser og kan slik utvikle demokratisk sinnelag, og forståelse for betydningen av aktiv og engasjert deltakelse i et mangfoldig samfunn.» (s. 2) Det blir lagt vekt på at opplæringa skal fremje allsidige mål ved at både respekt og toleranse må vere to av desse målsetjingane (s.2) Det blir lagt vekt på at ein skal utvikle inkluderande læringsmiljø. Men ein kan merke seg her at grunngjevinga for kva eit slikt inkluderande læringsmiljø vil gje som gevinst har endra seg noko frå M-87. Eit slikt inkluderande læringsmiljø vil kunne bidra til at ein utviklar sosiale relasjonar og at ein får auka motivasjon for læring (s.3) Formuleringane om fellesskapen er ikkje lenger så tydelege som i M-87, det er individet i det sosiale miljøet som meir blir fokusert på.

Det er ein forskjell på fokuseringa av inkludering i forhold til andre omgrep når ein samanliknar M-87 og L-97 sine formuleringar på den eine sida mot Kunnskapsløftet og St.meld.nr. 30 sine formuleringar på den andre sida. M-87 og L-97 bind inkludering opp mot eit verdigrunnlag. Det blir nytta omgrep som ansvar i fellesskapen, samhandling, fellesskapsoppleving, samhold og samhörighet knytt til anten eksplisitte eller implisitte formuleringar om inkludering. I Kunnskapsløftet og stortingsmeldinga blir

inkluderingsomgrepet nytta meir eksplisitt og blir forbunde med omgrep som utvikling av evner og talent, krav til kunnskap, motivasjon for læring, eigne læreprosessar og eiga læring. Denne språklege konteksten som omgrepet inkludering blir knytt til gjev omgrepet eit innhald og påverkar vår forståing av det.

2.3. Perspektiv på tilpassa opplæring i offentlege dokument

M-87 legg vekt på tilpassa opplæring som prinsipp for opplæringa. «Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for all undervisning skolen gir. Det har klare, praktiske konsekvenser for valg og tilrettelegging av læringsstoff og aktiviteter, organisering av arbeidet, tilrettelegging av læringsmiljøet, arbeids- og samværsformer i skolen.» (s. 26) Spesialundervisning blir sett på som ein del av det å gje tilpassa opplæring (s.27). Det blir og lagt vekt på at elevar med særlege opplæringsbehov skal ha utbytte av å vere med i fellesskapen. (M-87: 26-27) Denne oppfatninga av kva tilpassa opplæring vil seie er også i tråd med nyare norsk pedagogisk faglitteratur sin bruk av omgrepet. Tilpassa opplæring blir sett i samband med organiseringa i skolen, kva for tilrettelegging ein gjev elevar med særskilde behov og ei vektlegging av at tilpassing også må knytast til fellesskapen i skolen. Kva slik litteratur seier om omgrepet kjem eg attende til seinare i oppgåva.

I L-97 sin generelle del finn ein formuleringar som seier noko om at det må skje ei tilpassing av undervisninga både når det gjeld fag og stoff men også alderstrinn og utvikling. «Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte (s.29). Dette sitatet rører ved inkluderingstanken, det skal vere «rom for alle».

St.meld.nr. 30 har eit eige kapittel som omhandlar likeverdig og inkluderande opplæring, og her er det nye at omgrepa tilpassa opplæring og inkludering blir knytt til kvarandre. Her blir det peikt på at det er kjelde til bekymring at det er systematiske forskjellar mellom elevane avhengig av kjønn, sosial og etnisk bakgrunn. Dei ser tilpassa opplæring i samanheng med omgrepet spesialundervisning i den første delen av kapitlet. Seinare blir tilpassa opplæring forbunde til den retten alle elevar i skolen har til tilrettelegging ut frå sine behov. Det blir lagt vekt på at likeverd, inkludering og tilpassing er overordna prinsipp i skolen (s.85). Det blir

peikt på at også dei elevane som treng spesiell tilrettelegging skal tilhøyre ein inkluderande fellesskap (s.86). Gjennom vidareutdanning av lærarane vil departementet sikre ei betre tilpassa opplæring. Dette er også grunngeve som eit ledd i å utjamna forskjellar mellom grupper på grunnlag av kjønn, sosial eller etnisk bakgrunn (s.90). Her ser ein at omgrepet tilpassa opplæring blir knytt opp til dei utfordringane skolen har om å utjamna ulikskap, og som blir skissert som ein av hovudutfordringane til den norske skolen i denne meldinga.

Kunnskapsløftet legg også vekt på tilpassa opplæring gjennom at eit av dei 11 punkta i Læringsplakaten heiter: «fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter» (s. 1). Sett ut frå samanhengen det står i er det nærliggjande å forstå tilpassa opplæring ut frå dette dokumentet som individet sin rett til tilpassing.

Gjennom St.meld. nr. 30 blir tilpassa opplæring og inkludering knytt sterkt saman. Tilpassa opplæring har som prinsipp eksistert også i dei føregåande læreplanane, men i K-06 blir det framheva at tilpassa opplæring må stå i ei ramme, og denne ramma er inkludering. Dette gjer at det blir klare målsetjingar med inkludering. Samstundes har Læringsplakaten ei sterk vektlegging av dei individuelle rettane til eleven. Ut frå dette kan ein seie at det kan bli ein motsetnad mellom målsetjingane med tilpassa opplæring og gjennomføringa av desse intensjonane. Inkludering kan sjåast på som noko som rører ved det sosiale samspelet, og treng ikkje forståast berre ut frå individet sine rettar.

2.4. Tre perspektiv på ein inkluderande skole

Kari Bachmann og Peder Haug har ei drøfting av inkludering i boka *Forskning om tilpasset opplæring* (2006). Dei ser omgrepet inkludering i samheng med tilpassa opplæring. Dei to omgrepa kan overlappe kvarandre, vere føresetnader eller erstatte kvarandre som omgrep. Dei peiker på at omgrepet inkludering vanlegvis blir knytt til spesialundervisning eller spesialpedagogikk. Dei peiker på at dette kan ha ei uheldig side ved at mange andre relevante undersøkingar kan bli borte ved å ha ei så snever tyding av omgrepet. Bachmann og Haug hentar ein definisjon av inkludering frå Nes og Strømstad (2001) si bok *Inkluderingshandboka*. Ut frå denne definisjonen går det fram at omgrepet er retta mot mange

sider ved skolen. Hovudsaka blir at alle i skolesamfunnet skal få auka mogelegheit til læring og deltaking. Ein gjer merksam på faren som ligg i at ein blir oppteken av nokre grupper og gløymer andre som kan bli marginaliserte. Inkludering blir sett på som ein prosess som gjeld alle i skolen, og som aldri vil ta slutt (Bachmann og Haug 2006: 88)

Dei peiker på fire oppgåver som er sentrale i skolen sin verksemd for å nærme seg inkludering og tilpassa opplæring:

- «-Å øke fellesskapet slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med alle andre.
 - Å øke deltakingen. Ekte deltaking er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut fra den enkeltes forutsetninger.
 - Å øke demokratiseringen. Alle stemmer skal bli hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i utdanningen.
 - Å øke utbyttet. Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig.»
- (Bachmann og Haug 2006: 88-89)

Bachmann og Haug set opp ei skisse av kva for dimensjonar det blir viktig å sjå i samanheng med tilpassa opplæring og inkludering. Dei legg vekt på ei utvida forståing av tilpassa opplæring og inkludering. Tilpassa opplæring og inkludering blir noko som gjeld for alle elevane i skolen. Fellesskapstenkinga blir grunnleggjande for å nå slike målsetjingar. Alle skal ha rett til å tilhøyre ein fellesskap. Dei legg vekt på at elevane skal bli reelle deltakarar i undervisninga. Ein elev som blir perifer i forhold til fellesskapen og undervisninga kan ikkje kallast ein reell deltakar. Dei siste punkta dei nemner er demokratiseringa i skolen og auka læringsutbytte. Desse fire dimensjonane som dei set opp kan vere grunnleggjande dimensjonar ein ser målsetjingar med inkludering i lys av.

Bachmann og Haug peiker på at inkludering og tilpassa opplæring kan sjåast som målsetjingar for skolen, og at måla som er skisserte over gjeld for dei begge. Inkludering gjeld for alle elevar og ikkje berre for dei med rett til spesialundervisning. «Inkludering handler om å utvikle kvaliteten av undervisningen, organisering av undervisningen, innholdet i undervisningen, arbeidsmetodene i undervisningen, de sosiale og kulturelle relasjonene i undervisningen og resultatet av undervisningen for alle.» (Bachmann og Haug 2006: 89) Dei bind også inkludering saman med fellesskapen, deltakinga, demokrati og utbytte av undervisninga. Dette peiker dei på som grunnleggjande dimensjonar for inkludering. Å måle

slike omgrep vil i stor grad bli å måle kvaliteten av undervisninga. (Bachmann og Haug 2006: 91)

Dale og Wærnes (2003) har gjennom si forsking av differensiering i skolen knytt omgrepa tilpassa opplæring og inkludering saman. Tilpassa opplæring som prinsipp finn ein i opplæringslova og i den generelle delen av læreplanen (den delen av L-97 som også gjeld i dag). Dei meiner at tilpassa opplæring er kobla til den realiteten at læring er eit lagarbeid. Kompetanseutvikling er knytt til eit sosialt arbeidsfellesskap. Tilpassa opplæring spring altså hovudsakleg ut frå ei tenking som er sosial i si form. «En tilpasning som ikke øker elevens mulighet for å delta i samhandlingsprosesser innefor opplæringen, er derfor kritikkverdig. Læring som lagarbeid krever sosial tilpasning. I slike sammenhenger vil tilpasning fordre en utvikling av elevens sosiale kompetanse.» (Dale og Wærnes 2003: 32). Dei meiner at om det ikkje eksisterer ein arbeidsfellesskap med solidaritet mellom elevane, vil heller ikkje mangfaldet bli oppfatta som ein ressurs, og denne tenkinga om mangfaldet er grunnfesta i oppfatninga av einskapsskolen. «Forventningen om tilpasning av opplæringen kommer som en konsekvens av den mangfoldigheten enhetsskolen er ment å gi rom for.» (Dale og Wærnes 2003: 34). Dei ser forventningar i einskapsskolen i samband med å ta omsyn til ulikskap i elevane sin bakgrunn og føresetnader opp mot at einskapsskolen skal fungere som ein inkluderande fellesskap. Deira tenking er såleis prega av at inkludering er ein premiss for å kunne tilpasse undervisninga på ein god måte.

2.5. Læreplanane og fellesskapstenkinga

Bachmann og Haug syner at ved å fokusere på at eit enkelt individ bør bli inkludert , er det teikn på stigmatisering og også ekskludering. «Når enkeltindivider skal bli inkluderte, er de i utgangspunktet utenfor og gjort spesielle. Da representerer klassen normen som den enkelte skal inn i og tilpasses. Emanuelssons budskap er at integrering og inkludering bør ha alle som utgangspunkt, og bli brukt som ideologiske begreper, og ikke om instrumentell handling i forhold til enkeltindivider.» (Bachmann og Haug 2006: 97) Inkludering poengterer dei gjeld for alle elevane, og for at det målet skal nåast må heile skolen sin verksemd vere med i endringsprosessane. Dei meiner det også er uheldig at nokre studiar set opp inkludering som

om det er noko ein har eller ikkje har, eller noko ein gjer eller ikkje gjer. Andre studiar set opp inkludering som ein kontinuerleg prosess. Bachmann og Haug viser og til at det for skolen blir eit legitimeringsproblem å leggje vekt på ein sterk grad av inkludering om samfunnet sine verdiar ikkje er i samsvar med dette. Det er også slik at skolen må forhalde seg til mange ulike forventningar, og ikkje alle går saman med tanken om inkludering. Bachmann og Haug peiker at det ikkje lenger er ein så tydeleg diskusjon om kven som skal vere i norsk skole; dei aller fleste barn går på sin næraste lokale skole, uansett funksjonsnivå. Eit anna perspektiv er korleis dei elevane som går der er inkludert.

Dei formidlar at skolen slik den er i dag har systematiske forskjellar i graden av læring mellom ulike grupper av elevar. Jenter presterer betre enn gutane i dei fleste fag. Mange fleire gutar enn jenter får spesialundervisning. Elevar som kjem frå heimar med lite skolegang presterer gjennomgåande dårlegare enn dei som har foreldre med lang skolegang (lengda på skolegang blir knytt til omgrepet kulturell kapital). Dei som har norsk som morsmål presterer mykje betre enn dei som har norsk som andrespråk. Dei viser til det paradoksale i at norsk utdanningspolitikk i mange tiår har peikt på at desse forskjellane er for store, men at skilnadene er der like fullt i dag, og utfordrar kva ein har gjort og kva ein bør gjere for å redusere dei. Ein debatt om inkludering og tilpassing av undervisninga slår rett inn i kjernespora for denne debatten.

Dei har også ein analyse av endringane i læreplanverka. Dei peiker på at i L-97 er fellesskapstanken sterk, og tilpassa opplæring er underordna dette. I Kunnskapsløftet meiner dei dette har endra seg til ein orientering mot det einskilde individet, og der tilpassa opplæring i større grad er grunngjeve ut frå individet sine behov.

«Den enkeltes frihet i forhold til utformingen av prosessene øker, samtidig som dette øker den enkeltes ansvar for resultatene. Tilpasset opplæring brukes som en strategi i denne utviklingen, ved at tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet og L06 så å si overtar som begrep fremfor omtale av undervisning som en kollektiv prosess mellom læreren og hans eller hennes elever. I læringsplakaten er begrepet om klasse eller elevgruppe så å si utelatt. Det gjennomgående i læringsplakaten er med andre ord nærmest et fravær av omtale av utdanningens kollektive element og i den sammenheng også utdanningens innhold.» (Bachmann og Haug 2006: 102)

Bachmann og Haug spør i forlenginga av dette kva som skal vere skolen sitt primære prosjekt; er skolen sitt føremål å jamne ut sosiale forskjellar, eller skal skolen dyrke fram den individuelle ulikskapen mellom elevane? Dette rører ved den kollektive eller den individuelle

vinklinga til målsetjingane med undervisninga. Dei ser omgrepet tilpassa opplæring i lys av dette. «Tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet og L06 så å si overtar som begrep fremfor omtale av undervisning som en kollektiv prosess mellom læreren og hans eller hennes elever» (Bachmann og Haug 2006: 102). Dei meiner også at ved å utelate å snakke om klasse eller elevgruppa som eining vil også eit kollektivt element i forhold til undervisninga forsvinne. Dei meiner at tilpassa opplæring ikkje har ei eintydig meining i skolen, og at det må foregå mykje samarbeid i lærarkollegiet på den enkelte skolen for å kome fram til eit grunnlag for forståing som kan føre til ein utvikling av praksis. Bachmann og Haug meiner at dei nye læreplanane legg eit svært tynt grunnlag for å danne ein slik plattform. Grunnlaget må bli skapt gjennom kursing og samarbeid mellom lærarane ved den einskilde skolen. Dei meiner dei nye læreplanane krev eit større ansvar enn tidlegare i høve til lokalt læreplanarbeid, tilrettelegginga for og resultatoppnåinga av undervisninga.

Synspunkta til Bachmann og Haug er interessante ut frå fleire vinklingar. Dei målber ein kritikk av dei nye læreplanane ved å seie at det er det individuelle perspektivet på undervisning som nå dominerer over ein meir fellesskapsorientert orientering mot undervisning. Tilpassa undervisning seier dei også kan ha fått ei anna tyding i den nye læreplanen enn før, og vere meir knytt til dei individuelle rettane ein elev har, meir enn å vere bunde til ei felles undervisning for fleire. Desse punkta har alle tyding for korleis ein forstår inkludering. Dei meiner at inkludering gjeld mange prosessar i skolen, og ikkje kan forklarast godt nok ut frå perspektiv der ein berre ser på den individuelle eleven.

Nafstad har ei tolking av korleis mennesket si rolle blir forstått ut i frå ulike tidsepokar si vektlegging av individet eller fellesskapen i artikkelen «Mennesket- egoistisk ja, men også altruistisk» (2004). Ho meiner det ikkje er statisk frå ein tidsepoke til ein annan kva for eigenskapar ved mennesket som blir framheva. «Innenfor vår kultur og i dagens psykologi er det primært mennesket som (for)bruker av den sosiale og fysiske verden som er det prioriterte perspektivet.» (2004: 63). Mennesket kan ut frå ein slik tankegang bli sett på som eit lausrive individ som kjempar for sine egne rettar. Nafstad meiner at moderne psykologi i alt for stor grad har hatt eit slikt utgangspunkt for å forstå mennesket, og dette kan blir ei oppfatning av mennesket som eit asosialt vesen som i grunn berre tenkjer på seg sjølv.

Nafstad sine analysar er interessante sett ut frå kva for grunnsyn som blir formidla om mennesket i læreplanane. Læreplanane og andre styringsdokument set nettopp opp ideal og målsetjingar for det enkelte barnet si utvikling. Blakar og Nafstad (2004: 151) skriv det slik: «Sjeldan eller aldri vert det sagt noko eksplisitt om grunnleggjande føresetnader, underliggjande verdier og/eller menneskesyn som forskinga og teoriutviklinga kviler på.» Ein kan overføre denne tankegangen til offentlege styringsdokument for skolen. Grunnlagspremissane blir sjeldan drøfta. Engelsen peiker på det same. Ved å meine at grunnlagspremissane i t.d. læreplantenking ligg der like fullt, anten ein er dei medvitne eller ikkje. Desse premissane må ein forhalde seg til når ein skal tolke læreplanane.

Ut frå tenkinga til Blakar og Nafstad kan ein setje søkjelyset på kva for grunnleggjande menneskesyn og elevsyn som ligg til grunn for tenkinga i offentlege styringsdokument. Dei set opp mot kvarandre det dei kallar ei dominerande psykologisk tenking som legg mest vekt på det einskilde individet som kjempar for sine rettar, og ei tenking som legg mykje meir vekt på dei sosiale sidene som mennesket har. Om ein ser Blakar og Nafstad sin analyse i samanheng med Bachmann og Haug kan ein spørje seg om det har foregått endringar i vektlegginga av den sosiale dimensjonen ved mennesket gjennom dei siste læreplanprosessane. Ein kan sjå ein kontur av eit dilemma. Vektlegginga av inkludering gjennom tilpassa opplæring har blitt styrka samstundes med at fellesskapstanken har blitt svekka i dei same dokumenta.

2.6. Oppsummering:

Dei nye læreplanreformane har blitt grunngjeve meir ut frå eit internasjonalt samanlikningsgrunnlag enn tidlegare reformar. Inkludering som omgrep finn ein att som eksplisitte og implisitte formuleringar i offentlege dokument. Tilpassa opplæring blir sterkt knytt til inkluderingsomgrepet. Grunnlaget for einskapsskolen er ei verdsetjing av mangfaldet, og dermed vil eit inkluderande fellesskap bli høgt verdsett i ein einskapsskoletenking. Ein inkluderande skole kan leggje vekt på fellesskapstenking, analysar av eleven som deltakar, graden av demokratisering og deltaking i læringsprosessar. For å auke desse områda blir tilpassa opplæring sentralt, og tilpassa opplæring blir bunde til inkluderingsperspektivet.

Ulike styringsdokument kan leggje vekt på det sosiale grunnlaget i skolen ulikt, og det kan difor vere interessant å sjå på om dimensjonar som peiker på det sosiale fundamentet for undervisning i vesentleg grad har endra seg. Omgrepet inkludering er eit sentralt omgrep ikkje berre i norske styringsdokument, men også i nyare norsk faglitteratur. I neste kapitlet ynskjer eg å sjå nærare på bruken av omgrepet, og det blir også interessant å sjå på inkluderingsomgrepet sin motsetnad; ekskludering. Inkludering blir også sett i samband med ein analyse av utskiljing.

3. EI TILNÆRMING TIL OMGREPET INKLUDERING OG ANDRE RELATERTE OMGREP

3.1. Inkluderingsomgrepet i nyare norsk faglitteratur

Ved å sjå på norsk faglitteratur som omhandlar inkludering kan ein gjere seg opp eit bilete av bruken av omgrepet. Som ein vil sjå, er det eit poeng at ordet inkludering blir nytta i ei vidare tyding her i landet enn det ein ofte finn i engelskspråkleg litteratur. Eg ynskjer å sette dei vidare drøftingane inn i ein norsk skolekontekst, og eg har difor valt ut hovudsakleg norsk litteratur for å sjå på omgrepet.

I boka *Individuelle opplæringsplaner* (1997) av Nordahl og Overland blir omgrepa tilpassa opplæring og inkluderande skole knytt saman. Både organisatorisk og innhaldsmessig er norsk skole tufta på einskapsskolprinsippet. Denne vektlegg ei demokratisk innstilling ved at alle skal ha eit likeverdig skoletilbod uavhengig av kjønn, bustad, sosial bakgrunn eller læreføresetnader. Gjennom oppbygginga av spesialskolene etter lov om spesialskoler i 1951 , og som sto ved lag til 1976, vart mange elevar segregerte, dei gjekk ikkje på sin næraste offentlege skole. Spesialundervisninga hadde ofte ein reparasjonstanke, og fokus på eleven sine svake sider vart ofte resultatet. Ny lovgjeving i lov om grunnskolen i 1969 la vekt på prinsippet om integrering; flest mogeleg skulle få undervisning så nær heimstaden som råd. Prinsippet om at barn og unge skulle ha opplæring i samsvar med evner og føresetnader kom inn i lova. Ein la ofte vekt på fysisk integrering i skolen, og dette vart seinare utvida til å bli

forstått som funksjonell integrering i skolen. Sosial integrering er ein endå vidare oppfatning av integrering. Undersøkingar slo fast at det var den fysiske integreringa i skolen som vart lagt vekt på.

Nordahl og Overland syner at omgrepet integrering gjekk ut av bruk, og tilpassa opplæring kom som prinsipp i M-87. Omgrepet integrering fekk ein dårlegare klang av di det vart assosiert med assimilering, som mellom anna vil si å bli lik dei andre eller fleirtalet.

På 1990-talet kom omgrepet inkludering meir og meir i bruk, skriv Nordahl og Overland. Inkludering blir forstått som ein sosial prosess der ein søker å få til god samhandling og aktiv deltaking på eigne premissar. Inkludering blir forstått som ein prosess, ikkje som ein tilstand ein er eller ikkje er i. Ein vektlegg at det er skolen sin kultur som må arbeidast med og endrast. «Inkludering innebærer at eit individ har ein moralsk rett til å ha tilgang til fellesskapet.» (Nordahl og Øverland 1997: 15). På same vis vart tilpassa opplæring eit overordna prinsipp som gjeld all opplæring. Tilpassa opplæring kunne bli gitt inna vanleg undervisning eller som spesialundervisning.

Peder Haug har skrive innleiinga til boka *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2003) av Håstein og Werner. Han skriv:

«Det er lenge siden det politiske Norge bestemte at vi skal ha en grunnskole for alle. I dag brukes i stedet uttrykket den inkluderende skolen. Dette gjør vi for å understreke at det ikke bare er snakk om at alle barn fysisk skal være på samme sted. Det er også krav om bestemte kvaliteter, og hvor hovedutfordringen for lærerne er å kunne mestre den store variasjonen elevene imellom, kort sagt å beherske elev-heterogeniteten.» (Haug 2003: 15)

Haug vektlegg fire utviklingsoppgåver som sentrale: å auke den sosiale fellesskapen, å auke deltakinga i den sosiale fellesskapen, å auke demokratiseringa gjennom at alle stemmer blir høyrte og å auke både det sosiale og faglege utbyttet alle elevar skal ha av ei opplæring. Han held fram med å seie om boka han har skrive innleiinga til: «Boken forteller meg at utfordringen i en skole som inkluderer alle, ikke bare er hvordan en skal undervise, eller hvilke arbeidsformer læreren skal bruke. Det må skapes et miljø, en kollektiv holdning eller en skolekode som fremmer og praktiserer verdiene om inkludering.» (Haug 2003: 18)

Håstein og Werner skildrar det som er «det individuelle dilemma», at skoler som søker å imøtekome elevane sine individuelle krav, kan kome til å svekke elevane sin sjanse til å tilhøyre fellesskapen. Dei poengterer at retten til tilpassa opplæring også gjeld retten til å vere saman med andre (2003: 33) Inkluderingsperspektivet rører ved etiske problemstillingar. Håstein og Werner meiner omgrepet likeverd kan nyttast til å beskrive sentrale rettar eleven har. Det blir synt til at slike rettar mellom anna er å ha like rettar for lova, ha lik rett til å høyre til, ha lik rett til å bli sett på som ein ressurs og bli akseptert. Håstein og Werner bind som Bachmann og Haug rettar ein elev har opp mot rettar ein har ved å tilhøyre ein fellesskap i skolen. «Det individuelle dilemma» blir ikkje så stort om ein knyter rettane til ein elev opp mot fellesskapen som eining.

Håstein og Werner peiker på at mangfaldet er rettesnora for forståinga av elevane og for planlegginga av undervisninga. Skolen kan formidle eit syn på at det er konformitet som er målsetjinga. Det må kjennast trygt å kunne komme med nye forslag, sjølv om det skulle vise seg at dei er mangelfulle. «I tråd med dette vil et læringsmiljø preget av mangfoldige måter å delta på, virke inkluderende. Her gis det særlege muligheter for å oppleve allsidig toleranse og anerkjennelse.» (2003: 86) Dei definerer tilpassa deltaking som å kunne delta på sin eigen måte i eit opent og allsidig læringsmiljø. (ibid s.87) Dei har ein analyse av målestokkar som blir brukt i skolen, om dei er for snevre kan dei formidle at eleven sine prestasjonar ikkje er gode nok, eller endå verre at eleven ikkje er god nok. Ein motsetnad til dette er om ein formidlar at det er den store variasjonen som skaper mogelegheiter for læring, så kan opplevingane av å bli målt bli annleis. «Der målestokken ikke gir rom for variasjon, er det nesten ikke plass til noen. Det mangfoldet enhver kan observere, søkes da utjevnet, benektet, ekskludert eller skjult.» (ibid s.88) Denne refleksjonen har tyding for korleis ein kan forhalde seg til mangfaldet. Om ein i si måling ikkje har som utgangspunkt at det er eit mangfald mellom elevane vil ein ha ei snever måling som går på kostnad av mange av uttrykksformene. Resultatet kan bli at ein ikkje aksepterer mangfaldet. Dette har tyding for korleis ein skal forstå inkludering i skolen.

Når ein gjer forenklingar, og det er nødvendig for å handtere tilværet, må ein vere klar over at nokre forenklingar kan gjere det vanskeleg å kunne ta omsyn til ulikskapen til mange. Forenkling kan fungere som ein utskiljingsmekanisme. Håstein og Werner skriv:

«De fleste elever har en velutviklet varhet for hvordan de blir betraktet av medelever og lærere. Hvis elevene oppfatter at deres måte å tre fram på betraktes som en komplettering av og berikelse for det som skjer i klassen, er det store sjanser for at det tillitsskapende mangfoldet vil oppnå gode vekstvilkår. Møter elevene derimot trange, inkonsekvente eller usikre betingelser for hvordan de kan delta, vil det føre til en innsnevring av vitaliteten innenfor en klasse. Om mangfoldet skal kunne fortsette å utvikle seg i ein klasse, avhenger av elevenes erfaringer med egne og medelevers forsøk på å vise noe mer av seg selv og sine mange sider.» (Håstein og Werner 2003: 92)

Håstein og Werner etterlyser kunnskap om inkluderingspraksis i skolen. Det er lite forskning som har undersøkt elevperspektivet til dei elevane som har erfaring med dette. Tydinga av skolen som sosial arena blir sterkt lagt vekt på av elevane, medan lærarane vektlegg skolen sterkare som læringsarena. Håstein og Werner har ein definisjon av inkludering: «Inkludering er ikke bare en praktisk utfordring, men også et spørsmål om prioritering av verdier og samværsformer knyttet til mangfoldige fellesskap i klassen, på skolen og i nærmiljøet forøvrig.» (2003: 102) Dei har fleire refleksjonar ikring negative og positive konsekvensar av å bli tatt ut av klassen til t.d. spesialundervisning.

Håstein og Werner nyttar omgrepet inkluderande læringssyn. Dei legg til grunn ein konstruktivistisk forståing; elevane er konstruktørar og rekonstruktørar av kunnskap. «Eleven bygger kunnskap når han er sammen med andre, leser, deltar i opplæring, benytter media og arbeider med praktiske oppgaver i og utenfor skolen.» (Håstein og Werner 2003: 159)

Eit av kriteria for tilpassa opplæring kallar dei inkluderande fellesskap. Dette inneber at oppgåvene gjev elevane sosiale utfordringar og gjev eller byggjer på felles kunnskap eller erfaring. Elevane kan utveksle kunnskap eller erfaring og elevane sin ulikskap blir akseptert og nytta (2003: 223)

I boka *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold* (2004) av Anne-Lise Arnesen legg ho vekt på at læring og omsorg er omgrep som er forbunde til kvarandre. Dette kan kallast grunnlaget for «det pedagogiske nærvær». Ho forklarar det slik: «Det er snakk om en pedagogisk tilnærming som legger vekt på at elevenes læring og utvikling i stor grad er avhengig av at lærerne møter dem som mennesker, viser dem interesse og respekt.» (2004:58) Ho vektlegg at for å få til ein inkluderande skole treng ein lærarar som både har sjølvinnsikt og engasjement samstundes med evna til å reflektere, og dei må kunne klare å skape gjensidige forhold til elevane. Omsorga må pregast av fellesskap og solidaritet, som ho forklarar som ei evne til å forstå at andre treng støtte når det er belastningar og problem.

Arnesen skildrar korleis lærarane kan velje, medvite eller umedvite, å forklare åtferd og væremåtar som skil seg ut frå det «vanlege». Dette er med på å konstruere «elevkategoriar». Grensene for det normale, det ønska og det som avvik er flytande. Lærarane har gjennomgåande ei oppfatning om at dei skal behandle alle likt og «nøytralt», men i praksis viser det seg at nokre gjennom å bli definert kan bli diskriminert. Dette er ein form for utskiljingsdiskurs som eg vil kome attende til seinare.

I ein skole der rammene for det «normale» er tronge, vil fleire falle utanfor, og dei politiske intensjonane om at skolen er for «alle» blir ikkje ein realitet. Arnesen har ein analyse av inkluderingsomgrepet. Ho viser til Befring-utvalet som skildrar inkluderingsomgrepet som vidare enn integreringsomgrepet. Inkludering ber i seg demokratiske ideal. «Vi kan si at inkludering involverer to prosesser: det å øke elevenes deltakelse i kulturen, fellesskapet og den vanlige undervisningen og aktivt motvirke forhold eller faktorer som virker ekskluderende.» (Arnesen 2004: 270) Ho skriv at i internasjonal litteratur har inkluderingsomgrepet blitt assosiert med spesialundervisning.

Arnesen set inkluderingsomgrepet i samanheng med sin motsetnad, ekskludering. «Spenninger mellom inkludering og ekskludering finner vi i de fleste sosiale sammenhenger, og vi finner alle avskygninger fra full deltakelse og selvfølgelighet som det ene ytterpunktet og fysisk og organisatorisk eksklusjon som det andre.» (Arnesen 2004: 271) Om ein blir inkludert eller ekskludert har dette både ein kulturell og ein personleg tyding ut frå kva som blir verdsett. Arnesen har gjennom sine elevintervju fått fram eit klart bilete av at det for elevane er svært viktig å høyre til i ein klasse, og ta del i den fellesskapen som er der. Ho skildrar inkludering slik:

«Inkludering innebærer *deltakelse* i det vi kan kalle 'en felleskultur', som kontinuerlig utvikles av aktørene i skolen, ved det de har av erfaringer og gjennom dialog og forhandling om hvilke regler og normer som skal gjelde. Inkludering kan derfor stå som et retningsgivende ideal, som ikke kan realiseres én gang for alle, men noe som det kontinuerlig må arbeides med i skolens miljø og i forhold til enkeltelever.» (Arnesen 2004: 272)

Ekeberg og Holmberg si bok *Tilpasset og inkluderende opplæring i ein skole for alle* (2005) omhandlar særleg elevar som har rett til spesialundervisning. Inkludering er ei forplikting i skolen, skriv dei. Og inkludering er eit mål ein aldri heilt kjem til å nå, men som ein likevel må strekke seg etter. Eit overordna mål for opplæringa er at den skal gjevast i ein

inkluderande fellesskap. Inkludering blir forstått som at eleven skal ta del i ein fellesskap, samstundes som opplæringa må møte eleven ut frå sin ståstad. Eit av kriteria forfattarane tek med under overskrifta «Tilrettelegging for tilpasset opplæring i ein inkluderende skole» er å byggje toleranse for ulikskap. «Vi mener at arbeid for åpenhet mellom elevene og aksept for annerledesheit er en viktig forutsetning for å kunne arbeide frem et inkluderende skolemiljø.» (Ekeberg og Holmberg 2005: 240)

Språkbruken har altså endra seg i takt med politiske ideal, samfunnsutvikling og skoleutvikling. På 1950-60-talet snakka ein om avvik frå normalitet. På 1970-talet kom integrering som målsetjing, og det var ofte den fysiske integreringa som vart lagt vekt på. På 1980-talet kom inkluderingstanken inn, og var nedfelt i M-87. Inkludering som omgrep har utover på 1990-talet og etter tusenårsskiftet ikkje hatt ein eintydig meaning i skolen. Inkludering har vore sterkt knytt til spesialundervisning, men ein kan kanskje også sjå at det demokratiske aspektet som gjeld alle elevane i skolen har kome meir i framgrunnen. Inkludering skildrar mange demokratiske ideal som likeverd, like rettar, sosial tilhøyre og å bli høyrtd. Etter dei siste læreplanreformane har omgrepet inkludering og omgrepa tilpassa opplæring vorte sterkt knytt saman. Om dei kan brukast synonymt eller ikkje er jo eit spørsmål. Men ein kan vel seie at intensjonen har vore at tilpassa opplæring skal føre til auka inkludering i skolen. I førre kapittel skreiv eg om at omgrepet tilpassa opplæring har fått eit anna betydningsgrunnlag nå enn ved tidlegare reformer, og i større grad er knytt til dei individuelle rettane det enkelte individet har, og ikkje i så stor grad er sett i samanheng med ei kollektiv tilrettelegging av undervisninga for ei gruppe.

Fleire av dei som analyserer inkludering ser omgrepet opp mot korleis ein skil ut og definerer elevane, anten enkeltvis eller som ei gruppe. Om ein har snevre rammer for kva som blir akseptert, er det fleire som blir definert som utanfor normalen. Vide og tolerante rammer for kva som er normalt vil motsett famne fleire som ein naturleg del av fellesskapen.

3.2. Ekskludering

«Inclusions alter ego is exclusion. » (Ryan 2006: 19) Inkludering er ingen sjølvstak, peiker Ryan på i boka *Inclusive Leadership*. Det er mange som er ekskluderte frå ulike forhold i samfunnet, både i lokalmiljøet og i sin skolegang. Han meiner at dette ikkje er rett, alle har dei same rettane til å bli inkluderte. Det er nokre grupper som har større sjanse til å bli ekskluderte enn andre. Han nemner grupper som fattige, dei som har ikkje-vestleg opphav, kvinner, jenter og homofile vil føle ekskludering meir enn andre. Og eksklusjon av grupper vil stadig endre seg og kome fram i nye former. Mange former for ekskludering vedkjem også skolen av di former for ekskludering elles i samfunnet finn vegen inn i skolen. «Exclude means to refuse to admit, consider, include; keep from entering, happening, or being; rejected, bar; put out; force out; expel; or banish. » (ibid s.20) Han peiker på at ekskludering kan gjelde både det å bli fysisk ekskludert, men også å bli sosialt ekskludert, og dette kallar han «more shadowy», det er altså ikkje så lett å få tak i denne forma for ekskludering. «Students are excluded when they are physical absent but also when they have difficulty in gaining entry to a schools's various activities, experiences, and knowledge even when they are physically present. » (ibid s.20)

Ryan er professor i pedagogikk i Canada, og skriv om eit døme frå ein by der den lokale folkesetnaden er inuittar. På grunn av endringar i jaktgrunnlaget måtte dei fleste inuittane bli bufaste på 1960-talet. Den lokale skolen vart drive ut frå nasjonale læreplanar, og tok ikkje omsyn til språket eller levestilten til den lokale folkesetnaden. Svært få av dei som starta i grunnskolen i denne byen på 1980-talet klarte å fullføre den. Han analyserer grunnlaget for dette store fråfallet med ein massiv ekskludering av inuittane på mange nivå i utdanninga. Korkje språket eller emna i læreplanane var tilpassa dei, og foreldra kjente seg heller ikkje velkommen til å ha nokon råderett over skolen. Han syner til Pierre Bordieu som har teoriar om kulturell kapital. Han skildrar kulturell kapital som ein ikkje universell eining. Ikkje alle elevar har like mykje av den, og skolen fører vidare eit element av sosial klasse. Det er middelklassen sine verdiar og språk som for det meste blir vidareformidla i skolen. Skolen kan ekskludere mange ved å tru at dei har ein annan form for kulturell kapital med seg til skolen enn dei faktisk har.

Ei kjensle av ekskludering set sterke kjensler i sving hjå elevane: «When asked in one study how they felt when excluded, students responded that they felt angry, resentful, hurt, frustrated, lonely, different, confused, isolated, inferior, worthless, invisible, substandard, unwanted, untrusted, unaccepted, closed, and ashamed.» (Ryan 2006: 27) På den andre sida, når elevane kjente seg inkludert sette dette like sterke kjensler i sving, men med positivt forteikn: «On the other hand, they said that when they were included they felt proud, secure, special, comfortable, recognized, confident, happy, excited, trusted, cared about, liked, accepted, appreciated, reinforced, loved, grateful, normal, open, positive, nurtured, important, responsible, and grown-up.» (Ryan 2006: 27)

Ekskludering som skjer i skolen ikkje er tilfeldig. Den skjer oftare med visse grupper av elevar enn andre. To ting skjer under prosessen når nokon blir ekskludert. Først blir ulikskapar identifisert og deretter lagar ein distinksjonar mellom grupper og karakteristikkar som ein assosierer med dei ulike gruppene.

Ryan skriv at forskarar i pedagogikk er einige om at det er ein faktor som er den viktigaste for korleis elevane yter i skolen, og den er relatert til familien sin økonomi. Barn som har foreldre som klarar seg godt økonomisk yter jamt over betre enn barn av foreldre som ikkje klarar seg så godt. Denne faktoren verkar som ein ekskluderande faktor i skolen. Han peiker også på at ekskluderinga går langs etniske skiljelinjer. Dei som har foreldre som har eit vestleg opphav klarar seg jamt over mykje betre i skolen enn dei som ikkje har det. Han meiner rasisme ikkje er noko minkande problem: «Racism is as much a problem as it ever was, surfacing in ever more subtle guises in an increasingly diverse world.» (Ryan 2006:33) Rasisme kan vere både direkte og indirekte formidla. T.d. kan ein form for rasisme vere at ein favoriserer nokre etniske grupper framfor andre, medan ein t.d. kan tillegge enkeltindivid både positive eller negative eigenskapar ut frå kva for etnisk gruppe dei høyrer til. «Behind the educational underachievement and general exclusion of minorities is a phenomenon that many majority culture members are uncomfortable acknowledging: racism. » (Ryan 2006: 35) Han skildrar rasisme som noko som ikkje berre er direkte negative oppfatningar og handlingar retta mot spesielle grupper. Rasisme kan vere mykje meir dekkja til, ved at t.d. ein lærar favoriserer ei gruppe framfor andre. Rasisme meiner Ryan også er meir enn kva det enkelte mennesket tenkjer eller gjer, rasisme kan vere ein integrert del av generelle mønster og institusjonell praksis som ekskluderer enkeltindivid. Det er heilt tydeleg at elevar som ikkje er frå majoritets-kulturen yter mykje lågare enn barn frå majoritetskulturen, og forklaringane på

dette kan vere mange. Det er fullt mogeleg at eit individ kan høyre til fleire grupper samstundes, slik at vekta av ekskluderande mekanismar blir ekstra stor. Det er også mogeleg å høyre til ei gruppe som i nokre samanhengar blir favorisert, medan andre eigenskapar eller kjenneteikn gjer at ein blir diskriminert i andre høve.

3.3 Utskiljingsdiskursen

I denne samanhengen der diskursomgrepet er sett inn for å konstruere elevidentitetar tyder diskurs at det foregår ei forhandling om meining mellom deltakarane som er med. I den sosiale praksisen (t.d. på ein skole) kan det liggje sterke føringar for kva som er vanleg måte å omtale elevane på.

«Diskursiv praksis har en viktig funksjon i det å forklare, autorisere eller legitimere bestemte forklaringer og måter å forstå elevenes handlinger på. Det er en tendens til at lærere forklarer elevers 'mangler' og manglende utbytte på skolen ved *elevegenskaper* eller *mangler i hjemmemiljø*. Det er mer sjelden at det settes spørsmålsteget ved undervisningen.» (Arnesen 2004: 138)

Arnesen har ein analyse av korleis ein i skolen ofte konstruerer elevidentitetar, og slike konstruksjonar får i neste omgang tyding for korleis ein handlar i høve til dei einskilde elevane. Ved å lage kategoriar vil ein alltid stå i fare for å tilleggje eigenskapar til den enkelte som ein ikkje har, eller ta frå ein eigenskapar ein har. I kategoriar ligg det også eit syn på kva som er normalt og kva som er avvikande, og dette kan vere med på prosessar som anten kan inkludere eller ekskludere. Mange gonger ser ein at lærarar sine kategoriar inneber ei rangering. Dei oppvurderer enkelte grupper, dei inkluderer nokre, og stigmatiserer andre. Ofte foregår oppdelinga etter om ein definerer elevane som sterke eller svake, normale eller avvikande, og kven som heilt automatisk høyrer til dei som blir inkludert i fellesskapet og kven som ikkje blir det. Ofte kan inndelinga bere preg av å vere kategorisk og «slik er det». Mange elevar blir tillagt stabile eigenskapar. Ho syner til Haug 2003 som skriv at skolen mange gonger har eit leksikalsk syn på kunnskap hjå elevane. Kunnskap blir sett på som noko ein har eller ikkje har.

Arnesen kjem med ulike døme på kategorisering. Dette er kategoriar ho har fått kjennskap til gjennom mange intervju med lærarar der dei skildrar sine elevar. Slike kategoriar kan vere: «Dei stille elevane», «dei stødige, flotte og oppegåande elevane», «støttespelarane og dei slemme», «bøller», «bråkmakarar», «sjuke», «spesialundervisningseleven». Det reiser seg særskilde problem ved å kategorisere. Nokre gonger kan det å bli kategorisert føre til at ein blir fråteken sine individuelle trekk og putta i ein «samlesekk». Om ein gjer bruken av kategoriar til ein sjølvstendig ting i skolen, utan å reflektere over dei, meiner Arnesen at ein dekkjer til det politiske innhaldet som ligg i dei. Alle dei kategoriane som er nemnd har eit element av vurdering i høve til ein normal. Kategoriane kan springe ut frå korleis skolen blir organisert og korleis ein klassifiserer i skolen. Det får sosiale konsekvensar korleis ein klassifiserer, og det ligg makt i å legitimere ein måte å klassifisere på. Desse måtane å klassifisere på kan få følgjer for kva ein meiner er ein naturleg følgje for dei ulike kategoriane elevar. Er det slik at dei flinke skal få fleire mogelegheiter fordi dei er flinke, og at dei svake aksepterer ein slik ordning, sjølv om det gjer at deira tilbod blir redusert? Dette peiker på inkludering- eller ekskluderingstendensar ut frå elevkategoriar.

At det å kategorisere og skilje ut elevgrupper eller enkeltindivid kallast ein diskurs inneber at ein ser på prosessane ut frå ein sosial konstruksjon. Vinklinga peiker på at det er gjennom tankar som er nedfelt i skolesystemet at desse elevkategoriane ofte blir materialiserte. Gjennom t.d. samtaler på lærarrommet blir lærarar lært opp i kva ein ser etter av ulikskap når det gjeld elevane. Det kan utvikle seg sterke oppfatningar av korleis det er lov til å karakterisere elevane. Diskursen peiker på at det er i samspelet mellom fleire aktørar at språket ein nyttar for å karakterisere utviklar seg.

3.4. Oppsummering:

Inkludering som omgrep erstatta i stor grad omgrepet integrering utover på 1990-talet. Integrering vart ofte oppfatta som fysisk integrering, medan inkludering ofte blir knytt til demokratiske ideal om å få delta i ein fellesskap og å bli høyrtd. Inkludering blir ofte sett i samanheng med konstruksjonar av elevkategoriar og elevgrupper. Desse konstruksjonane blir kalla ein diskurs, for det er gjennom dei felles samtaleformene at desse

utskiljingsmekanismene blir definert og praktisert i skolen. Om ein har ei snever eller ei vidare oppfatning av kven som er naturleg tilhøyrande i ei gruppe, vil ein definere færre eller fleire inn som ein naturleg del av denne gruppa. Ekskludering blir ofte definert som inkludering sin motsetnad. Det kan dreie seg om utestenging frå ein fellesskap, anten fysisk eller i samhandling, eller begge deler. Enkelte grupper er meir utsett for diskriminering enn andre, og det blir ikkje sett på som tilfeldig kva for grupper dette er. T.d. blir kvinner, jenter, homofile og menneske med ikkje-vestleg opphav oftare diskriminert enn andre. Samfunnet sine måtar å ekskludere på eller samfunnet sine former for rasisme finn vegen inn i skolen. Desse formene for ekskludering er difor aktuelle å forhalde seg til i ein skolekontekst.

Eit perspektiv der ein diskurs inngår syner at elevkategoriar blir konstruerte og oppretthalde som sosiale konstruksjonar og sett inn i ein samtalefellesskap. Det dialogiske perspektivet har forståingar av kommunikasjon ut frå ein anna tankegang enn eit monologisk perspektiv. Om ein nærmar seg inkluderingsomgrepet ut frå eit dialogiske perspektiv kan dette utvide forståinga av omgrepet. I det neste kapitlet er siktemålet å få ei forståing av det dialogiske perspektivet.

4. DET DIALOGISKE PERSPEKTIVET SOM EIN TILNÆRMINGSMÅTE TIL INKLUDERING

4.1. Opphavet og tydinga til omgrepet dialog

Omgrepet dialog nyttast i mange samanhengar og inna mange fag, og ein finn det att i mange tradisjonar. Dialog kan omfatte både samtale mellom personar, analyse av tekst og i eit meir politisk språk tyde at menneske med ulik kulturell bakgrunn og ståstad prøver å snakke saman og forstå kvarandre. Ein har både religionsdialog og kulturell dialog, og dialog er eit flittig brukt ord inna t.d. psykologi og pedagogikk. Dialogpedagogikk er eit døme på dette. Omgrepet blir på ingen måte brukt eintydig korkje innanfor eller mellom dei ulike faga.

Det har vore ei auka interesse for undersøkingar av dialog dei seinare åra, og dette har foregått inna mange ulike disiplinar som filosofi, litteraturvitskap, antropologi, lingvistikk, sosialpsykologi og kommunikasjonsstudiar (Linell 1998: 9). Dialog byggjer på det greske ordet «logos» som tyder ord eller tale, og «dia» som kan omsetjast med gjennom, mellom eller tvers over (Dysthe 2001: 13). Linell skriv at dialog tyder «through words» etter ein etymologisk tyding av ordet og at dialogisk er substantivet som blir brukt til å referere til visse eigenskapar som er karakteristisk for dialog, og også meir generelt for menneskeleg kognisjon og kommunikasjon (1998: 10). Dialog blir definert som «any dyadic or polyadic interaction between individuals who are mutually co-present to each other and who interact through language (or some other symbolic means).» (Linell 1998: 8-9) Han knyter altså dialog opp mot at mennesket nyttar språket. Dysthe syner til Bakhtin som utvidar denne definisjonen av dialog ved også å trekke inn indre dialog og dialogiske relasjonar mellom tekstar (intertekstualitet) (Dysthe 2001:14).

Omgrepet dialog har altså eit gresk opphav. Den klassiske oppfatninga av dialog er først og fremst ein open interaksjon karakterisert av samarbeid og symmetri, der alle deltakarar har lik mogelegheit til å ta ordet og utvikle samtaleemne. Ein prøvde å finne sanning ved ein form for argumentasjon «dialegesthei». Her skulle ein samtale utan å bruke personlege preferansar, kjensler og makt. Samtala skulle ha sitt eige forløp og i prinsippet vere uavslutta som ein pågåande prosess. Dei gode argumenta skulle vinne over dei dårlege. Desse prinsippa finn ein

i nokre av dei sokratiske dialogane nedteikna av Platon. Herifrå kjem mange av dei normene som ein legg til grunn når ein snakkar om «ekte dialog». Eit av prinsippa er dei gode argumenta sin forrang. I seinare tenking har dette utvikla seg til ei vektlegging av ein gjensidig empatisk haldning der ein skal forstå kvarandre som personar. Det er ofte ein møter ei slik forståing av dialog i kvardagen, og dette kan bli bestemmande for kva ein meiner er «ekte dialog» (Linell 1998).

Den klassiske oppfatninga av dialog legg vekt på «clarity, symmetry, egalitarianism, mutuality, harmony, openness, consensus, and agreement, at the same time supressing negotiations of meaning, hedges, vagueness, ambiguiaty, polyvocality, misunderstanding, conflicting interests, concealment, oppositions, power, domination, and framgmentation of partipation and knowledge.» (Linell 1998: 11) Nyare definisjonar av dialog som interaksjon mellom menneske som er samstundes til stades og som nyttar symbolske meiningar (altså både tale og skrift), vektlegg ikkje lenger symmetrien mellom individa. Det tyder at ein kan ha eit anna utgangspunkt for ein analyse av dialogen enn ein hadde mogelegheit for med den klassiske oppfatninga.

Seinare har dialogiske perspektiv også blitt oppteken av dei relasjonane som er mellom menneske når dei utfører praktiske gjeremål, også kalla praksisfellesskap (Wenger 2004). Då treng heller ikkje språket bli brukt, men ofte ser ein ei blanding av språklege og ikkje-språklege handlingar i slike situasjonar. Då blir vektlegginga også flytta på i forholdet til språket. Samhandlingssituasjonane, både dei språklege og dei ikkje-språklege inngår i ei forhandling om felles meining for dei som deltek i praksisfellesskapen. I denne vektlegginga av forhandling er det ikkje berre ein konsensustanke som er rådande. Mange former for dominans og makt gjer seg gjeldande i denne fellesskapen. I denne oppgåva vil eg forhalde meg til dei nyare tilnærmingane til dialog som legg vekt på forhandling av meining og som undersøker samhandlinga i ein praksisfellesskap.

4.2. Dialogisme, monologisme og diskurs

Dialogen si tilnærming kan setjast opp i motsetnad til ei anna tilnærming i forhold til språket. Dysthe skriv at dialogisme og monologisme representerer to ulike kunnskapsteoriar eller to ulike analytiske perspektiv på både språk og menneskeleg kognisjon og kommunikasjon (Dysthe 2001: 65)

Dialogisme og monologisme blir sett opp som to ulike måtar å forhalde seg til språk og meining, og dette får konsekvensar for også korleis ein oppfattar læring og vektlegginga av samarbeid mellom menneske. I boka *Dialog, samspel og læring* (2001) av Dysthe og i Linell: *Approaching Dialogue. Talk, interaction and context in dialogical perspectives* (1998) har båe ei analyse av dialogen i forhold til monologen. Den følgjande utgreiinga byggjer i hovudtrekk på desse bøkene.

Monologen kan ha ein kunnskapsteori (epistemologi) knytt til seg, og kallast då monologisme. Det same gjeld dialogen sitt kunnskapssyn, som kallast dialogisme. Monologen vil ha eit fokus på individet. Monolog har eit gresk opphav og var brukt i dramatikken om einetale (Berulfsen og Gundersen: 234). Det enkelte individet er grunnlaget for korleis informasjon blir produsert. Dialogen er meir oppteken av den meiningsfulle diskursen mellom menneske og ser på interaksjonen i ein kulturell kontekst. Ut frå dette kan ein seie at dialogisme og monologisme representerer to ulike kunnskapsteoriar eller to ulike analytiske perspektiv på både språk og menneskeleg kognisjon og kommunikasjon.

Monologismen som epistemologi blir av Linell kalla den mest brukte epistemologien i tilnærminga til mange språkfag som lingvistikk, kognitiv psykologi, datavitskap og kommunikasjonsstudiar i dag. Det blir framheva at i eit monologisk syn ser ein på kognisjon og kommunikasjon som skilte prosessar. Kommunikasjon blir ut frå eit slikt syn å nytte seg av dei meiningane som ligg fast i språket. Dei kognitive monologiske teoriane har ofte støtta seg på ein metafor om kognisjon som ein samanlikning med ein datamaskin sine prosessar. Dette gjer kognisjon til eit individuelt og psykologisk fenomen. Kognisjon blir såleis forstått som symbolbaserte aktivitetar i det individuelle sinnet. Språket kan ein seie korresponderer til eit slags program (software) i ein datamaskin. Ein kritikk av dette synet, som ein kan finne inna dialogismen, nektar ikkje for at mennesket tenkjer og har minne, men at kognisjon både må

sjåast på som både ein individuell og ein ikkje-individuell prosess. Dei sosiale og kommunikative prosessane ved språket blir trekt inn i større grad.

Ut frå monologismen blir både språket og læringa skildra som noko som foregår inne i det individuelle mennesket. Ein monologisk psykologi legg vekt på lagring og korleis det enkelte mennesket skal finne att informasjon.

Monologismen skil seg frå dialogismen i forståinga av diskurs. Gjennom eit monologisk perspektiv blir dette forstått som ei ytring frå ein individuell talar. Ytringa og meininga i denne blir forklara ut frå den som talar sine intensjonar. Ei ytring er eit produkt frå ein individuell talar. Dialogismen set spørsmålsteikn ved dette, og meiner det blir vanskeleg å forklare meining som noko som kjem frå ein talar åleine. I ein monologisk modell blir det lagt vekt på at lyttaren si oppgåve er å forstå ei ytring i samsvar med talaren sine intensjonar. Både det å snakke og det å lytte blir lagt vekt på som individuelle prosessar. I motsetnad til dette legg dialogismen vekt på at i kommunikasjon skjer det noko mellom dei som er involverte. Meininga blir skapt i ein interaksjon mellom dei som deltek, anten det dreier seg om tale eller om tekst. Dialogismen ser på samtala som ein grunnleggjande sosial og kollektiv prosess. Den som talar er avhengig av den aktive lyttaren som medskapar. Den som talar eller skriv er også ein lyttar til sine eigne ytringar. Meining blir altså forklara i mykje meir komplekse og mellommenneskelege relasjonar i dialogismen.

Ragnar Rommetveit meiner at mange teoretikarar som har arbeidd inna ei dialogisk forståing legg vekt på at t.d. ei biologisk nevrologisk forståing av kognisjon kan gje verdifull kunnskap. Men ei slik biologisk eller informasjonsteknologisk forking kan ikkje gje svar på sambandet mellom mennesket sitt språk og det kulturelle kollektivet (Rommetveit 1996). Mange sider ved språket let seg ikkje forske på frå eit reint individuelt utgangspunkt.

4.3. Språk, læring og kommunikasjon i eit dialogisk perspektiv

Det er fleire tenkjarar som har påverka den dialogiske vinklinga sitt syn på språket. Eg har plukka ut nokre av dei; Martin Buber, Ludwig Wittgenstein og Lev Vygotskij. Det alle desse har til felles er undersøkingar av det sosiale grunnlaget for bruken av språket.

Martin Buber si bok *Jeg og du* (2003) kom ut første gong i 1923, og reknast som ein klassikar i mange fag. Tankane til Buber har fått tyding inna t.d. filosofi, pedagogikk, psykologi og teologi. Boka blir rekna inn under «dialogfilosofien». Den første delen av boka omhandlar relasjonen mellom mennesket og det språklege grunnlaget. Han set opp ordpara «Eg-Du» og «Eg-Det». Buber skildrar korleis mennesket utviklar seg frå eit udiffereinsierte heile til å oppfatte seg som eit «Eg» som står i forhold til eit «Du». Dette er det første og også det mest grunnleggjande forholdet. Ut frå dette veks det så ei erkjenning av at det finst eit anna forhold i verda; eit «Eg-Det»-forhold. Når barnet tek til å sjå seg utskilt frå verda, kan det sjå på andre ting som objekt. Han meiner at det har foregått ein overdimensjonering av «Eg-Det»-forholdet. Det tyder at mennesket har blitt for oppteken av å setje seg sjølv i relasjonen til ting, og dette har gått ut over det meir opphavlege og grunnleggjande forholdet som er til andre menneske, til eit «Du». I eit «Eg-Du» forhold er det møtet som er det viktige, og det er ikkje ein kausalitet eller ein føremålstenleg rasjonalitet som gjeld. Terje Simonsen har i føreordet til boka tolka Buber si vektlegging av fortrenginga av «Eg-Du»-forholdet til å tyde at mennesket kan miste sin grunnleggjande identitet som nærvær mellom menneske. Buber skildra korleis dialogen vart sterkt svekka i tida mellom dei to verdskrigane. «Dei sterke menn» si røyst dominerer det offentlege rom; Hitler, Lenin, Trotskij og Mussolini. Dette fortrengjer andre røyster, og er fullstendig øydeleggjande for dialog og ein demokratisk offentlegheit. Buber emigrerte sjølv med sin familie frå Tyskland til Israel i førkrigsåra. Simonsen skriv at Buber var kritisk til den moderne verda som ofte reduserte mennesket til «objekt for bruk og erfaring.» (Simonsen 2003: 44) Buber sto sjølv i ein jødisk, tchadisk tradisjon. Det hebraiske ordet «dabar» tyder «ord», men det tyder også «handling». Det å seie eit grunnord blir då å utføre ein grunnleggjande kommunikasjonshandling, å tre i forhold til verda.

Ludwig Wittgenstein si bok *Filosofiske undersøkelser* (1997) som kom fyrste gong i 1945 har vore ei sterk påverknadskjelde for filosofisk tenking om språket. Det er ei bok som ut frå Wittgenstein sitt forord er ufullstendig og full av skisser. Gjennom skildringa av «språkspel» peiker han på det sosiale grunnlaget for vår forståing av ord. Han syner at det er umogeleg å førestille seg ein eigen eller privat utvikling av språket. Det er eit sosialt grunnlag for å lære språk, språket er ein del av ein livsform, og mennesket deltek i «språkspel». Han nemner nokre former for språkbruk som alle inngår i «språkspel»: Å gjette gåter, fortelje vitsar, synge regler, spele teater, sette opp hypotesar, løyse praktiske reknestykke, omsetje frå eit språk til eit anna, takke, banne, helse, be, fortelje om ei hending, gje ordre, skildre ein gjenstand (Wittgenstein 1997: 44) Han samanliknar språket med eit brettspel. Ein må vite korleis brikka flyttast på brettet, kva for funksjon den har. Utsjånaden på brikka er underordna. Orda blir å samanlikne med ei slik brikke når den inngår i språkspel (Wittgenstein 1997: 47) Språkspel inngår i ein sosial aktivitet, eller i ein livsform. Det er det felles menneskelege handlesettet som er referansesystemet for å forstå eit språk. Det sosiale er fundamentalt styrande for dei språklege ytringane mellom menneske. Det språklege uttrykket er del av ein praksis eller ei livsform. Det å snakke er ei sosial handling.

Lev Vygotskij skriv om internaliseringsprosessar for språket i boka *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes* (1978). Ein ytre aktivitet vil av barnet bli rekonstruert og bli ein indre aktivitet. Dette kallast internalisering. Dette gjer seg særleg gjeldande for språket. Barnet vil internalisere språkbruken og gjere den til sin eigen.

«An interpersonal process is transformed into an intrapersonal one. Every function in the child's cultural development appears twice. First, on the social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as cultural relations between human individuals.» (Vygotsky 1978:57)

Dette sitatet, som er velbrukt, syner at det er det sosiale grunnlaget som er viktig for å forstå framveksten av fleire språklege og psykologiske funksjonar hjå barn. Den interpsykologiske bruken av språket; slik språket blir brukt mellom menneska, kjem før det intrapsykologiske språket; slik språket blir brukt av det enkelte mennesket i si tenking. Ut frå dette blir dei sosiale samanhengane språket og læringa foregår i svært viktige.

Dialogisme og monologisme kan ein seie er to overordna perspektiv på korleis ein forhold seg til kunnskap og kommunikasjon. Dette får følgjer for kva for syn ein får på mange prosessar i

skolen, av di kunnskapstileigning og språklege handlingar er noko av det som blir sett på som nokre av dei viktigaste prosessane som gjeld læring.

Rommetveit peiker på korleis eit dialogisk syn skil seg ut frå eit kognitivt syn når det gjeld læring (1996). Mottak og omarbeiding av informasjon i den menneskelege hjernen kan bli samanlikna med prosessar som foregår i ein datamaskin, og det er dei indre mentale prosessane som blir fokusert i ein kognitiv vinkling. Kunnskap kan sjåast på som noko objektivt, noko som er utanfor individet, og som kan overførast gjennom tale og skrift. Læring gjennom dialog kan sjåast på som ein sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. Det blir viktig å sjå på prosessar der meining blir fortolka. Dette er eit perspektiv som legg vekt på det språklege samspelet mellom menneske.

Gjennom Bakhtin sine språkteoriar (1973) får ein innblikk i ei mangfaldig tolking av dei dialogiske prosessane i mennesket sitt språk. Bakhtin arbeidde sjølv under forhold som var sterkt prega av sensur og kontroll i eit Sovjetregime. Bakhtin utviklar teoriar om det «polyfoniske» aspektet ved språket. Poly kjem frå gresk og tyder mange (Lübcke: 347). Foni er den same ordstammen som ein finn i t.d. fonetikk som tyder vitskapen om språklydane (Berulfsen og Gundersen: 121). Teoriane hans vart hovudsakleg utvikla inna litteraturvitskap. Han var kritisk til monologane om dei fekk bli eintydige og ikkje fleirtydige. Om opne meiningsutvekslingar vart lukka og om leitinga etter fasitsvar vart sterkare enn ei søking meinte han språket hadde kome inn i monologen sine former. Monologen kunne bere i seg ein autoritativ ytring som ikkje gjev rom for tvil, motforestillingar eller opposisjon. Bakhtin meinte at me som menneske mange gonger blir utsett for autoritativ diskurs, det vil seie ein diskurs eller ei samtale, eller ein tekst, som utelukkar dialog. Dette set han opp i motsetnad til korleis språket fungerer hjå mennesket. Ei utvikling føreset at ein har rom for mange ulike stemmer i sin indre dialog (Igland og Dysthe 2001)

«Men dersom psyken består av slike autoritative stemmer, blir den statisk. Utvikling føreset rom for dialog. Poenget her er ikkje å vere einig eller ueinig. Å gå i dialog med tekstar og andre stemmer inneber å reaksentuere, prøve ut, gi sin eigen versjon, finne sin eigen «aksent». Berre slik kan ein «appropriere» ordet til den andre, og «indre overtydande diskurs» oppstår.» (Igland og Dysthe 2001: 116)

Dette kan ein kalle å finne si eiga stemme, men denne stemma er på mange måtar sett saman av andre sine stemmer, og alle desse stemmene er forankra i det sosiale fellesskapet. Desse teoriane om språket som ein finn hjå Bakhtin kan få følgjer for korleis ein oppfattar læring,

sidan språk og læring er nært knytt til kvarandre. Teoriane kan også få følgjer for korleis eleven kan oppfatte seg sjølv som knytt til andre gjennom språket.

Dialogiske teoriar om språket inneheld ulike teoriar om meaning. Det ligg ei tenking om språket si rolle i kulturen som er grunnlaget for Bakhtin og andre dialogiske tenkjarar si vektlegging av språket. Språket blir sett på som eit symbolsk reiskap som er grunnfesta i dei sosio-historiske forholda i kulturen. Dette tyder at teikna ikkje har ein heilt fastlagt meaning. «Signs are in this view seen as an open meaning resource; their actual meaning can only emerge in situated, specific social interaction.» (Bostad m.fl.2004: 7) Ut frå dette kjem det eit syn om at meininga til teikn (altså både muntleg tale og skrift) får si tyding ut frå ein dialog. Meininga blir knytt til interaksjonen mellom menneske, og blir ein dynamisk storleik som er bunde til det sosiale livet. Det er ut frå slike perspektiv tankane til Bakhtin veks fram.

Dialog blir ikkje av Bakhtin definert som ei samtale mellom ulike menneske. Det dialogiske blir knytt til ein grunnlagspremiss for sjølv språket og tanken, og som finst i alle språklege ytringar. «Det han er opptatt av, er den dialogisitet som er en del av selve språket og tanken, som finnes i alle former for språklig ytring, og som er med på å forme vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss.» (Børtnes 2001: 95) Børtnes skildrar korleis Bakhtin i boka om Dostojevskij utviklar si dialogiske tenking til å gjelde som ein teori som er grunnlaget for forståinga av mellommenneskeleg forståing. Dialogiske relasjonar blir sett på som universelle. Bakhtin peiker på at språket blir forma i dialogiske relasjonar. Han går i mot ein snever oppfatning av dialogen. Dialogen er mykje vidare i sin tilnærming enn som t.d. diskusjon eller polemikk. Det er mange andre forhold ved språket sin bruk han meiner høyrer til dialogen. M.a. at me opparbeider tillit til andre menneske sine ord, korleis ein lærer, korleis ein blir einig, men likevel har ei uendeleg mengde nyansar i dette, korleis mange stemmer blir kopla til kvarandre, korleis andre kan utfylle mi forståing. Mennesket si oppfatning av seg sjølv blir også forma igjennom dialogen. Når Bakhtin analyserer Dostojevskij sine romanskikkelsar syner det seg at dei alle nyttar dei dialogiske forholda ved språket. Også når det er snakk om ein einetale er det ikkje ein monolog. Det er eit kor av stemmer som høyrer, og dei ulike stemmene konfronterer kvarandre. Stemmene kan ein oppfatte som brotstykke av synspunkt, og når desse integrerast i det enkelte mennesket oppstår det nye meiningar.

«Let us imagine a dialog of two people in which the speeches of the second are omitted, but in a way that the sense is in no way done violence. The second interlocutor is invisible present, his word are absent, but the profound traces of those words determine all of the first interlocutor's words. Although only one person is speaking, we feel that this is a conversation, and a most intense one at that, since every word that is present answers and reacts with its every fiber to the invisible interlocutor, it points outside itself, beyond its own borders to the other person's unspoken word.» (Bakhtin 1973: 164)

Denne skildringa av ein indre dialog der andre sine stemmer gjev gjenklang er ei skildring av ein indre konfrontasjon mellom ulike synspunkt og oppfatningar i personskildringane ein finn hjå Dostojevskij. Den medvitne eksistensen til skikkelsane er avhengige av ein slik dialog. Det er vanskeleg å tenke seg at det einskilde medvitet eksisterer aleine eller i isolasjon. Dette blir eit nytt syn på einetalen. Det er alltid andre stemmer som gir gjenklang i orda som blir nytta. «På eit overordna nivå omtalar Bakhtin heile den menneskelege eksistensen som dialog.» (Igland og Dysthe 2001: 109). Igland og Dysthe skildrar korleis Bakhtin definerer livet som ein kontinuerleg, uavslutta dialog med andre stemmer. Dialogen blir eit grunntrekk ved alle menneskelege ytringar. Desse syna han har er ein grunnleggjande språkteori, og om ein går inn i Bakhtin si tenking om språk kan det få konsekvensar for andre fagfelt, også pedagogikk. Språkteorien hans kan gje tankar og perspektiv på læring, sidan språket spelar ei så vesentleg rolle i læringsprosessar. Teoriane han har om språk går i mot tanken om at det mest fundamentale er ein individuell brukar av språket.

«It seems to us that it is possible to speak directly of a special *polyfonic mode of artistic thinking*, which extend beyond the bounds of the novelistic genre. This mode of thinking opens up aspects of man- above all the *thinking human consciousness and the dialogical sphere of man's existence*- which cannot be *artistically* mastered from a *monological position*.» (Bakhtin 1973: 228)

Etienne Wenger og Jean Lave er to teoretikarar som er knytt til utviklinga av omgrepet praksisfellesskap (2003). Deira undersøkingar har ikkje kome primært ut frå undersøkingar i vestleg skole, men har teke form ut frå studiar av praktiske lærings situasjonar ulike stader i verda. Dei legg vekt på det sosiale grunnlaget for læring. Læring kan vere svært fleksibelt organisert og av høg kompleksitet utan at det treng å vere ein formell institusjon som er styrande for aktivitetane. Deira teoriar vart utvikla etter studiar i andre kulturar enn den vestlege. Dei teoriane dei utvikla kan nyttast til å analysere læringsaktivitetar t.d. inna vårt vestlege undervisningssystem. Aktivitetane dei har sett har ikkje berre vore språkleg styrte, men har vore ein kombinasjon av praktisk arbeid og språklege aktivitetar.

Ei tilnærming til språket som ein kommunikasjonsprosess knyter læringsomgrepet mykje sterkare til den sosiale deltakinga i eit fellesskap enn det dei monologiske teoriane om språket gjer. Å vere deltakar i ein fellesskap vil også kunne seie at ein er inkludert i ein fellesskap. Inkludering ligg som ein grunnlagspremiss for å kunne vere lærande i fellesskapet med dei andre. Blakar og Nafstad (2004) meiner at kommunikasjonssteori er fruktbart for å kunne sjå mennesket som eit sosialt vesen. Kommunikasjonsperspektivet meiner dei blir sentralt for å kunne forstå korleis sosiale handlingar er innvevd i situasjonelle, relasjonelle og samfunnsmessige rammer. Blakar har lagt vekt på kor fundamentalt språket er for mennesket. Det er gjennom språket at ein delvis konstituerer dei sosiale realitetane. Språket vil også avspegle den til ei kvar tid rådande samfunnsideologi. Ei slik oppfatning som Blakar og Nafstad legg i kommunikasjonsomgrepet ligg nært opp til det kommunikasjonsomgrepet ein finn i ei dialogisk tilnærming.

Blakar og Nafstad har også ei analyse av kva for rådande psykologisk syn som ligg til grunn for å oppfatte mennesket som eit lausrive og sjølvstendig individ eller som eit sosialt vesen.

«Sosiale relasjonar , samhandling og kommunikasjon mellom sårbare, men altruistiske individ vil sannsynlegvis vere svært annleis enn sosiale relasjonar, samhandling og kommunikasjon mellom autonome og egoistiske individ. [.....] Det er derfor det er så viktig å vere reflektert og eksplisitt med omsyn til kva for perspektiv, verdiar og premisser ein legg til grunn om mennesket sin natur når ein studerer sosiale relasjonar, samhandling og kommunikasjon.» (Blakar og Nafstad 2004: 156)

Blakar og Nafstad skriv at kommunikasjon kjem frå latin; *communicare*, som tyder å gjere felles. Deira definisjon av kommunikasjon er slik: «Kommunikasjon er ei intendert handling med sikte på å gjere noko felles eller kjent for bestemte andre.» (Blakar og Nafstad 2004: 164). Denne vektlegginga av kommunikasjonsprosessen er svært annleis enn den oppfatninga ein finn inna monologiske teoriar som i stor grad legg vekt på kommunikasjon som informasjonsoverføring. Blakar og Nafstad peiker på at gjennom å kommunisere er ein med på å skape språkleg mening i eit fellesskap. Deira grunnlag for å forstå kommunikasjon tek med at det er ein prosess og ein dialog der samspelet i fellesskapen skaper det som vert delt eller gjort felles i samtala .Denne vektlegginga av det den dialogiske dimensjonen i kommunikasjonen tyder at ein etablerar intersubjektivitet og eit fellesskap gjennom å nytte språket. «Det vil seie at intensjonane om kva vi vil gjere kjent eller felles for kvarandre, endrar seg i lys av kva dei andre seier eller gjer, og stemninga eller klimaet i kommunikasjonssituasjonen.» (Blakar og Nafstad 2004: 171). Ut frå deira tenking vil ikkje

kommunikasjon dreie seg om ei enkel og lineær monologisk formidling av budskap. Deira syn tyder at det er gjennom ein felles prosess at språket vert gjort felles. (Blakar og Nafstad 2004).

4.4. Praksisfellesskapen

Det er fleire teoretikarar som har lagt vekt på praksisfellesskapen mellom menneske. Noko av denne forskinga er ikkje knytt direkte til ein skolesituasjon, men ser på korleis menneske lærer i eit praktisk fellesskap for å øve inn ferdigheiter, t.d. skreddarlære, jordmoryrket o.l. Mange av studiane har foregått i andre kulturar enn den vestlege. To av teoretikarane som har undersøkt praksisfellesskap er Barbara Rogoff og Etienne Wenger.

Barbara Rogoff har i boka *Apprenticeship in Thinking. Cognitiv Development in Social Context* (1990) gjort mange observasjonar av barn sine læresituasjonar for barn i ulike kulturar rundt i verda. Ho skriv om «shared thinking» (Rogoff 1990: 189) , delt tenking som ytre idear som kjem inn til eit indre plan og dette kjem naturleg gjennom deltaking i situasjonar der barnet og den vaksne er saman i praksis og språk. Ho syner til at hennar teoretiske grunnlag for undersøkingane ho har gjort mykje er bygd på teoriane frå Vygotskij.

Rogoff meiner det ikkje er mogeleg å skilje den kognitive utviklinga til barn frå deira sosiale miljø. Heilt frå spedbarnsalderen lærer barna ved hjelp av andre. Intellektuelle reiskap utvikla av andre før i kulturen, blir internalisert i barnet. Her ser ein sterkt banda ho har til Vygotskij sine teoriar. Ho meiner ein blir blind for desse forutsetningane som ligg i den kulturen ein sjølv høyrer til. Desse føresetnadene blir teken for gitt i kulturen. Ho har sjølv gjort mange studiar i andre kulturar, og seier dette kunne gjere at ho såg kulturelle føresetnader som er vanskeleg å skildre om ein er ein del av denne kulturen. Dei kulturelle verktya ein sjølv bruker kan vere vanskeleg å skildre, av di dei blir sett på som sjølvsgatte. «We note that political, economic, and religious institutions as well as less formal routine practices of society define and organize individual goals and approaches to problems.» (Rogoff 1990: 191) Ho meiner ein europeisk innstilling til skolen er med på å formidle ein individsentrert og

analytisk tilnærming til språk og andre skolefag. Kunnskap blir ofte formidla uavhengig av sin kontekst.

Rogoff meiner at sosiale institusjonar i ein kultur har verkty som formidlar verdiar som peiker på målsetjingar, problem som skal løysast og tilnærmingar som skal brukast for å løyse problema og nå fram til måla. Det er t.d. ulike forventningar om måla skal nåast individuelt eller i samarbeid med andre. Gjennom leda deltaking vil barnet forstå og praktisere aktivitetar som er i barnet sin kultur. Leda deltaking vil innebere samarbeid og delt forståing når ein inngår i aktivitetar for å løyse problem. Og desse problema kan vere kvardagslege og praktiske, eller inngå som meir sofistikerte problemsituasjonar i høve til teoretisk stoff i t.d. skolen. Barn syner ein iver etter å delta i fellesskap, og gjennom slike fellesskap søker barna delt meining med sine omsorgsgjevarar og andre deltakarar. «The metaphor of apprenticeship stresses children's active role in learning the lessons of their culture, through guided participation with more skilled companions.» (Rogoff 1990: 192) «Apprenticeship» kan ein oversette med noko slik som læretid, læreår eller lære. Det er ein teoretisk likskap med hennar analysar og andre som undersøker praksisfellesskap.

I boka *Praksisfellesskaper* (2003) har Etienne Wenger gått inn på teoriar som seier noko om korleis identiteten til den som lærer blir skapt gjennom å delta i praksisfellesskap. Han nemner t.d. leikeplassen og eit arbeidsteam som praksisfellesskap. Han har undersøkt fleire slike praksisfellesskap som er reelle arbeidsplassar. Teoriane er såleis ikkje eit resultat av undersøkingar av prosessar i skolen, men kan ha tyding for forståinga av fellesskap i skolen. Ei deltaking i eit slikt fellesskap formar både kva ein gjer, kven ein er og korleis ein tolkar det ein gjer. Eit praksisfellesskap er kjenneteikna av tre karakteristiske ting. Dei som er i praksisfellesskapen har ei felles oppgåve, dei har eit felles repertoar og dei har eit gjensidig engasjement. Ei felles oppgåve er å ha eit gjeremål som alle i gruppa ynskjer å løyse eller ynskjer skal bli gjennomført. Det kan vere t.d. å hjelpe ein sjuk til å bli frisk (sjukepleielære), å lage ein stor middag til eit selskap (kokkelære), eller å skulle skrive ei stor prosjektoppgave saman med andre medelevar. Dei som samarbeider må ha utvikla ei rutine for samarbeidet. Det er den felles oppgåva som er målet. Å ha felles repertoar tyder at ein har felles reiskap som ein nyttar i gruppa. Dette kan vere praktiske reiskapar, men også språket blir rekna som ein reiskap. Samtala eller dialogen blir rekna som ein reiskap deltakarane tek i bruk. Det felles språket er ein del av deira repertoar. Det gjensidige engasjementet inneber at deltakarane heile tida vil diskutere korleis ein skal gjennomføre handlingane, både dei praktiske og dei

teoretiske. Dette liknar på ein diskurs der ein forhandlar om meininga. Meininga er ikkje fastlagt på førehand, men blir skapt gjennom samtala. Dei som er i praksisfellesskapet er inkludert i oppgåvene, og det har tyding for resultatet kva alle kjem med inn i situasjonen.

Identiteten til deltakarane blir forma gjennom å delta i dette praksisfellesskapet. Identiteten ein utviklar gjennom deltaking i ulike praksisfellesskap, t.d. idrettslaget, heimen, skolen, vennekrinsen gjer at ein utviklar «neksus af multipelt medlemskab» (Wenger 2004: 174). Dette tyder at ein sameinar dei ulike typene av medlemskap ein har til ein identitet. Denne tenkinga til Wenger rokkar ved oppfatninga av eit enkeltståande individ som tileignar seg t.d. språklege ferdigheiter, og der det mest er eigne målsetjingar som er styrande. Individet høyrer til ulike praksisfellesskap, og det er gjennom desse fellesskapa at ei forhandling av meining, og ei utforming av den enkelte sin identitet blir skapt. Men t.d. kan skulen sin organisering og vektlegging og evna til å skape gode praksisfellesskap styre eleven sin mogelegheit til å inngå i slike meningsforhandlingar. Gode praksisfellesskap skal vere inkluderande i forma, og ta med alle deltakarane sine bidrag som nødvendige for det ferdige resultatet. Om ein ikkje klarar å lage praksissituasjonar der alle føler seg som bidragsytarar blir inkluderingsperspektivet svekka.

Line Wittek set teoriane om praksisfellesskap inn i ein skolekontekst i boka *Læring i og mellom mennesker. En innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2004). Ho meiner at skolen gjennom praksisfellesskap kan hjelpe elevane til å utvikle sin identitet. For å lukkast med dette må ein prøve å organiserer samarbeidet på ein slik måte at gruppa som ein eining kan utvikle noko som alle deltakarane kjenner seg forplikta til å gjennomføre, og som dei utviklar eit eigarforhold til. Om ein gjev elevane reell mogelegheit til å forhandle om kva som er meningsfullt for dei, vil den som deltek kunne utvikle eit eigarskap til ein felles praksis.

4.5. Læreplanendringane sett i eit dialogisk perspektiv

Ut frå eit dialogisk perspektiv er det mogeleg å sjå at dialogen tydeleggjer fleire perspektiv. Det eine er at dialogen har å gjere med dei nære relasjonane i t.d. ein undervisningssituasjon. Dette vil då vere ei tilnærming til dei språklege og praktiske hendingane t.d. i klasserommet.

Det andre vil ha å gjere med at det dialogiske peiker på at t.d. læreplanane står i ein stor kontekst og samanheng. Dette vil vere ei analyse på institusjonsnivå. (Linell 1999 og Sidorkin 1999). Eit grunnleggjande epistemologisk syn på språket kan ein kalle ei tredje tilnærming. Dette har eg kome inn på gjennom omgrepa monologisme og dialogisme.

Ut frå grunngevingane som har blitt gitt for læreplanrevisjonane kan ein sjå endringar. Hernes grunn gav grunnlaget for revisjonar ut frå endringar i det norske samfunnet og i den norske skulen. T.d. med at foreldre meir er fulltidsarbeidande, og dette var eit argument for at heildagsskulen vart drøfta. Clemet grunn gav grunnlaget for revisjonar ut frå ei mykje større og meir internasjonal vinkling. PISA-undersøkinga og OECD-rapportar gjev argument som kan brukast i norsk læreplantenking. Det er mogeleg å sjå på desse endringane ut frå ein dialogisk vinkling der ein analyserer desse endringane på institusjonsnivå. Men ei slik analyse ville sprengje ramma for denne oppgåva. Analysen i denne oppgåva vil halde seg nærare dei praktiske relasjonane ut frå ei slik dialogisk tenking. Offentlege dokument målber idear om praktisk handling, og må tolkast for å bli omsett i slike.

Ut frå det dialogiske perspektivet er det også mogeleg å sjå ei tredje tilnærming til læreplanendringane. Dette har å gjere med omgrepet intertekstualitet. Dysthe har eit utvida dialogomgrep der ho definerer dialog til å gjelde mellom personar, mellom personar og tekstar, og til sist mellom ulike tekstar (Dysthe 1996: 108). Ut frå Bakhtin sine teoriar skil ho ikkje mellom skriftlege og munnlege ytringar. Dialog mellom ulike tekstar utdjupar ho til å kunne gjelde tekstar frå t.d. ulike tider, ulike tradisjonar, ulike personar eller av same person til ulik tid. «Stemmene i tekstane frå tidlegare tider kan vere veldig sterke, og les vi tekstar om same emnet av ulike forfattarar til ulike tider, kan desse inngå i ein meningsfylt dialog både med kvarandre og med oss (intertekstualitet).» (Dysthe 1996: 110) Ut frå denne vinklinga kan det vere interessant å stille opp dei ulike læreplanane og stortingsmeldinga, og gjennom å lese utdrag frå dei i samanheng med kvarandre kan ein kanskje få tak i noko ein elles ikkje kunne sjå. Desse dokumenta står også i ein større internasjonal dialog med andre læreplandokument og straumdrag frå andre land. Dei kan som tekstar inngå i ein større internasjonal debatt. Tekstane kan ein også sjå på som eit bidrag i ein dialog med straumdrag i samfunnet. Dei kan både gå i mot og vere ein del av samfunnet sine straumdrag. Ein slik budskap kan ein sjå på som ein konstruksjon av meining, samansett av ulike stemmer frå ulike bidragsytarar.

Dei store internasjonale linene som læreplanane og stortingsmeldinga går inn i ville vere for store prosjekt til å gå inn på her. Den mindre intertekstuelle samanhengen mellom dei er det lettare å gå inn i.

4.6. Oppsummering:

Ei analyse av dialogisme og monologisme er saman med dei førre kapitla grunnlaget for drøftingane av inkludering seinare i oppgåva. Dialogomgrepet har eit gresk opphav, der tydinga var knytt til likeverdig meningsutveksling. Ei slik konsensusprega oppfatning av dialog har i meir moderne teoriar måtte vike for ei oppfatning av dialog som ein meiningsskapande prosess der også asymmetri inngår. Ein diskurs kan ut frå dette oppfattast som ein prosess der meining blir skapt av dei som er involverte, anten det dreier seg om tale eller skrift. Det dialogiske kan forståast både som ei oppfatning av språk, læring og kommunikasjon, men også som ein prosess der ein kan setje utsegn eller tekstar saman og såleis få fram ny meining (intertekstualitet). Den dialogiske oppfatninga legg vekt på at kommunikasjon mellom menneske er ein fundamental sosial prosess. Mennesket sitt språk og sosiale samhandling er nært knytt til kvarandre. Eit slikt syn på språket kan sjåast i motsetnad til ein monologisk oppfatning av språket som legg meir vekt på informasjonsoverføring.

Ut frå ei dialogisk vinkling kan ein setje læreplanreformane inn i ein større samanheng. Læreplanrevisjonen som førte fram til L-97 vart grunngjeve med argument som sprang ut frå endringar i det norske samfunnet. Kunnskapsløftet er grunngjeve med endringar i ein meir internasjonal skolesamanheng. Ut frå eit dialogisk perspektiv er det mogeleg å analysere læreplanane ut frå ei dialogisk vinkling på to nivå; eit nært som rører ved ein språkleg og praktisk samhandling, og eit institusjonelt som rører ved dei store internasjonale kontekstuelle samhengane skolen er ein del av. I denne oppgåva vil eg bruke det første perspektivet. Det er også mogeleg å sette dokumenta inn i ein intertekstuell samanheng. På den måten kan ein få fram konstruksjonar av meining gjennom å samanlikne dokument frå ulike tider. Dette perspektivet vil eg også nytte i denne oppgåva.

Dei første kapitla i oppgåva har gjeve eit grunnlag for å forstå drøftingane av problemstillinga i del II av oppgåva.

DEL II

5. IDENTIFISERING AV ULIKE ELEVGRUPPER I SKOLEN

5.1. Perspektiv på elevgrupper i offentlege dokument

M-87 framhevar ulike elevgrupper når likeverd blir sett opp som eit ideal: «Likeverd og likestilling gjelder alle elver, uansett personlige forutsetninger, kjønn, hudfarge, sosial, kulturell og religiøs bakgrunn.» (s.15) Her har ein fem elevkategoriar som er vanlege å finne i norsk skole, og ein elev kan sjølvstøtt høyre til fleire av kategoriane samstundes. Likestillingsperspektivet er sterkt i M-87, dei uthevar fleire gonger at jenter og gutar skal ha like mogelegheiter, eller at deira erfaringar skal trekkjast fram. Eit eige kapittel omhandlar likestilling mellom kjønna. Jenter og gutar som elevgrupper blir difor utskilt. Samiske elevar blir omtala som i ei særstilling i høve til andre minoritetsgrupper. Også språklege minoritetar har eit eige kapittel som skildrar opplæring i morsmålet og målet med opplæringa. «Mange elever i grunnskolen tilhører språklige minoriteter. De representerer et etnisk, religiøst og kulturelt mangfold.» (s. 36) Her nyttast omgrepet etnisk som ein ny måte å skildre ei elevgruppe på. Det blir skriva om sigøynarar og kvener som språklege minoritetar.

I det første kapitlet i L-97 står det : «Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvide friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon.» (s. 17) Raseomgrepet blir for første gong innført i læreplanen for grunnskolen. M-87 held seg til ordlyden «hudfarge». «Posisjon» tyder kan hende noko slikt som tilhøyre til ei sosial gruppe. Samiske elevar blir omtala, og samiske elevar har frå og med L-97 sin eigen læreplan. L-97 skildrar «språklege og kulturelle minoritetar» (s. 20). Den sosiale ulikskapen blir påpeika gjennom å peike på at det også inna ein felles kultur er store variasjonar mellom menneske. Dette blir forklara ut frå sosial bakgrunn, kjønn og kvar ein bur. (s.30) Det blir poengtert at alle har lik rett til utdanning uavhengig av funksjonsevne, religiøs tilhøyre, sosial klasse eller etnisk bakgrunn. (s.34) Dette er også inndelingar av elevane som ein ofte finn i norsk skole. «Nykommere i et land, som ikke deler de felles referanserammene....» (s. 36) tyder vel elevar som ikkje har budd her i landet særleg lenge og som ikkje har tileigna seg mykje språkkunnskap. Desse kan altså delast inn i andre elevgrupper enn dei språklege minoritetane. I «brua» blir omgrepet «elevar med særskilde opplæringsbehov» nytta. Språklege og kulturelle minoritetar blir identifisert som

gruppe (s.58). «Opplæringa skal fremje internasjonal forståing og solidaritet på tvers av grenser og må gjere seg nytte av den kunnskapen og forståinga som minoritetsgrupper og nordmenn med ein annan kulturell bakgrunn har.» (s. 64) Nordmenn med ein annan kulturell bakgrunn kan utgjere ein elevkategori sett ut frå L-97.

I St.meld. nr. 30 skriv dei om at det er mange elevar som ikkje gjennomfører vidaregåande opplæring, og at dette mellom anna kan skuldast sosial ulikskap (s.7). Ein elevkategorisering som meldinga nyttar blir såleis sosial klasse. Elevar med åtferdsvanskar blir omtala på side 10. Dei utgjer ein elevkategori. «Forsking tyder på at barnehagen kan bidra til å redusere forskjeller i læringsutbytte og gi bedre skolerestultater, særleg for barn med minoritetsspråklig bakgrunn, funksjonshemmede barn og barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevanskar.» (s. 11) Her blir funksjonshemma barn og barn med lese- og skrivevanskar identifisert som elevgruppe. Minoritetsspråklege elevar blir omtala på side 14. Etnisitet, religion og kultur som grunnlag for gruppering kan ein trekkje ut av formuleringane på side 23. Elevar som får spesialundervisning blir omtala på side 87. Elevar med lese- og skrivevanskar, matematikkvanskar, sosiale og emosjonelle vanskar, utviklingshemning, autisme, høyrselshemming og synshemming blir nemnt på side 88. Elevar med «store og spesielle opplæringsbehov» blir skildra på side 91.

I «Prinsipper for opplæringen» finn ein litt andre grupperingar for inndeling. Det blir peikt på at elevane har ulike føresetnader på side 3. Dette kan utgjere ein måte å kategorisere på. Det blir poengtert at alle elevar skal få utfordringar som høver for dei og dette gjeld også elevar «med særlege vanskar eller særlege evner og talenter på ulike måter.» (s.4) Her kan ein dele inn elevgrupper med dei som har «særlege vanskar» og dei med «særlege evner og talenter», og dette tyder vel dei elevane som kanskje treng spesialundervisning og elevar som er særst flinke (dei midt i mellom blir ikkje nevnt?) Klassifiseringar som er kjente frå før som kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språkleg bakgrunn blir nytta. Elles held dette skrivet seg svært konsekvent til å nytte omgrepa elev/elevane og lærlingen/lærekandidaten.

5.2. Kompleksiteten i elevgrupperingane aukar

Ein kan sjå at frå M-87 til Kunnskapsløftet blir det fleire og fleire komplekse oppdelingar av omgrep som kan nyttast for å identifisere ulike elevgrupper. Det er sjølvstøtt mogeleg å bli identifisert til fleire av gruppene samstundes. Å inndele i elevkategoriar har lang tradisjon i skolen. Å omtale elevane er ofte grunnlaget for å planleggje undervisninga, og Arnesen (2004) peiker på at ofte er måten ein omtalar elevane på ei følgje av sosialiseringssprossar mellom lærarar inna ein skole.

Grunnlaget for å kunne kategorisere elevane i fleire og fleire finmaska namngjevingar kan eg også tru er grunna ei auke i t.d. spesialpedagogisk kunnskap. Mange fleire elevar får i dag diagnosar og såleis «merkelappar» enn for 20 år sidan. Å skilje ut elevar og kategorisere kan ein knyte til utskiljingsdiskursen. Ved å kategorisere som ein sjølvstøtt ting i skolen kan ein skjule at det ligg mange konnotasjonar knytt til omgrepa som blir nytta. T.d. er raseomgrepet L-97 innfører langt frå uproblematisk, og raseomgrepet har historiske konnotasjonar som blir problematiske å føre inn i ein norsk demokratisk tradisjon for skolen. Ved at læreplanane deler inn og kategoriserer elevane oppnår dei noko paradoksalt. Alle læreplanane og stortingsdokumenta følgjer den malen at dei peiker på forskjellar mellom elevane, og samstundes seier at desse forskjellane ikkje skal vere grunnlag for diskriminering, forskjellsbehandling eller mangel på like rettar i skolen. Men ved å kategorisere skil desse dokumenta også ut enkeltindivid og trekkjer nettopp fram det som kan vere grunnlag for at dei blir mindre inkludert i skolen. Læreplanane og stortingsdokument kan sjåast på som ein del av ein sosialisering av lærarar, dei viser kva ein kan legge vekt på for å kategorisere elevane. Berre ein av læreplanane, etter det eg har funne, har med ein formulering som åtvarar mot å berre sjå etter skilnadene mellom elevane. I M-87 står det: «Det er viktig ikke ensidig å legge vekt på ulikheter mellom forskjellige grupper, men også finne likheter, felles interesser og felles erfaringer.» (s. 48)

5.3.Kategorisering som konstruksjon eller diskurs

Fleire av omgrepa som blir nytta til å kategorisere kunne sikkert bli diskutert, men eg skal berre trekkje fram to av dei frå Kunnskapsløftet. Dette er kategoriane «elevar med særlege vansker og elever med særlege evner og talenter på ulike måter.» (Kunnskapsløftet, Prinsipper for opplæringen: 4). I boka *Voices of the Mind* av James Wertsch (1991: 37) viser han til Hugh Mehan (1989,1990) sine teoriar om korleis elevidentitetar blir konstruert i skolen. Han såg på korleis byråkratiske strukturar og prosessar i skolen sorterte ut elevane i kategoriar som «normal», «spesiell» eller «elevar med lærevanskar». Denne kategoriseringa for å gje mangfaldet meining, er like gamal som skolen sjølv. Men ved å kategorisere vil mange av dei individuelle eigenskapane til eleven bli stilt i bakgrunnen for fokuseringa. Desse kategoriane, og prosedyrane for å bruke dei, vil føre til at ein får eit anna syn på samspelet ein kan ha med denne eleven (det intermentale), og ein får eit anna syn på korleis ein psykologisk kan forklare åtferda til eleven (det intramentale). Dette tyder at ein ikkje berre skildrar ein realitet som gjeld ein spesiell elev, men at ein konstruerer ein identitet for denne eleven som er i samsvar med dei forventningane som er situert i dei sosiokulturelle omgjevnadene. Situert kan tyde at kunnskapen er filtra inn i ein historisk og kulturell kontekst (Dysthe 2001: 36). Lærevanskar kan t.d. lettare bli gruppert som ein eigenskap som tilhøyrrer eleven, det er slik eleven «er», enn t.d. å sjå på lærevanskar som noko som tilhøyrrer læremiljøet og faktorar der. Slike konstruksjonar, seier Wertsch, er ofte ikkje medvitne prosessar hjå dei som nyttar dei. Det kan rå ei oppfatning om at kulturelle verkty er eit produkt av naturleg eller nødvendige faktorar heller enn at dei blir nytta som konkrete sosiokulturelle krefter (1991: 37).

5.4. Individ eller fellesskapsfokus på inkludering

Når Kunnskapsløftet kategoriserer desse to «elevtypane», og set dei opp som motsetnader i same setning, er denne læreplanen også med på å skape stereotypiar av og forventningar til kva for elevtypar ein møter i skolen. Ordbruken kan forståast som ei opplæring eller ei sosialisering i kva ein ser etter, og korleis ein kategoriserer. Faren ved ei overforenkling er at individet med alt sitt mangfald kan forsvinne inn i ein stereotyp tenking. Og det kan ligge

institusjonelle føringar i korleis ein skal møte slike «elevtypar». Det blir ikkje problematisert i læreplanane kvifor ein set opp akkurat desse kategoriane, og dei gjev eit inntrykk av at dei er objektive skildringar av eigenskapar som er i eleven. Å kategorisere har ut frå ein dialogisk tankegang som Wertsch peiker på ein fare ved seg ved at ein ikkje tek med inn i fortolkingane eller forståinga ein analyse av dei sosiale forholda og samspela som gjer seg gjeldande i møtet med den einskilte eleven. I elevkategorisering kan ein gje eit inntrykk av at ein skildrar eigenskapar som tilhøyrer eleven, utan å skildre omgjevnadene og forholda ikring eleven.

Om ein ikkje skildrar omgjevnadene og dei sosiale forholda eleven forhold seg til er det også vanskeleg å få auge på at det kan foregå både inkluderande og ekskluderande prosessar rundt den enkelte eleven. Emanuelson peikte på det paradoksale at om ein meiner ein elev bør bli inkludert har ein i utgangspunktet gjort denne eleven spesiell i forhold til den store gruppa som norm. Difor blir det viktig å kunne sjå dei sosiale og strukturelle forholda ikring eleven. Læreplanar kan vere med på å forsterke ein lærar sin oppfatning av at enkeltelevar kan skildrast som om dei aleine har eit problem.

Bachmann og Haug set fokus på at det har skjedd ei endring i frå L-97 og til Kunnskapsløftet med omsyn til graden av orientering mot det enkelte individet. Dei skriv at omgrepa klasse eller gruppe nærast er fråverande. Ut frå dette kan ein seie at Kunnskapsløftet gjev føringar for kva som blir den viktige fokuseringa når ein planlegg undervisninga. Om det enkelte individet ofte blir trekt fram kan det lett bli hovedfokus for analysar og planlegging av undervisninga. Og ut frå Emmanuelsons grunngjeving om at inkludering ikkje bør brukast som ein instrumentell handling overfor ein enkelt elev, men bør ha alle som utgangspunkt, bli dette tankevekkjande. Eit sterkt individperspektiv kan vere med på å flytte fokuset vekk frå at inkludering er noko som må røre ved heile skolesamfunnet.

5.5. Oppsummering

Om ein ser på læreplanane og St.meld.nr. 30 er det klart at oppdelinga i elevkategoriar blir meir og meir kompleks i dei nye planane. Å skilje ut elevar anten som enkeltindivid eller som ei gruppe har lange tradisjonar i skolen, og kan knytast til ein utskiljingsdiskurs. Denne

diskursen er knytt til korleis lærarar blir sosialiserte til å sjå etter enkelte eigenskapar. Læreplanane kan også slik fungere som ein sosialisierende faktor for lærarar. Eit individfokus på elevkategoriar i dei nye læreplanane kan vere med på å tilsløre at inkludering bør gjelde for heile skolesamfunnet. Å sjå på den enkelte, og seie at han eller ho skal bli inkludert kan ha i seg ekskluderande mekanismar.

Tankar om fellesskapen ligg som ein grunnlagspremiss i tenking ikring demokratiske rettar i skolen. I det neste kapitlet ser eg på demokratisk tenking i forhold til inkludering.

6. VEKTLEGGINGA AV DEMOKRATISKE RETTAR

6.1. Perspektiv på demokrati i offentlege dokument

At den norske grunnskolen er tufta på demokratiske føresetnader blir slege fast i alle læreplanane. Det er lett å finne formuleringar som peiker på dette. I M-87 står det i kapitlet om grunnskolen si oppgåve:

«Det menneskesyn og de demokratiske og rettslige idealer som er knyttet til respekten for menneskeverdet og oppfatningen av at alle mennesker er likeverdige, er grunnleggende for skolens virksomhet.» (s.14)

Demokratiske og menneskerettslege verdiar blir lagt vekt på som grunnlaget skolen byggjer på. Ytringsfridom er eit av kjenneteikna på demokratiet (s.14) Det blir også skrivi at prinsippa om likeverd og likestilling må gjennomførast i skolen sin kvardag (s.15).

I L-97 sin generelle del blir det peikt på at skolen skal «fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet.» (s. 15) Dette blir utdjupa i kapitlet «Det meningssøkende menneske»:

«Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskeretter og rasjonalitet til grunn.» (s.17).

Det blir skildra at skolen skal leggje vekt på at ulikskap må vurderast som noko som er verdifullt og som gjer samfunnet rikare (s.17).

I «brua» blir dei demokratiske ideala nemnt fleire gonger.

«Innebygd i forståinga av likeverd ligg føresetnaden om fellesskap mellom menneske. Likeverd er grunnlaget for prinsippet om lik rett til opplæring i ein felles skule utan omsyn til bakgrunn eller føresetnader. Likeverd er ikkje noko ein har - det er noko ein skaper.» (s.55)

I «brua» blir det skrive om «felles referanserammer». Det må forståast som om skolen er med på å byggje opp slik felles forståing, og dette blir sett på som viktig for å fremje kommunikasjon mellom menneske og for å kunne ta del i eit demokratisk samfunn (s.55). Å arbeide saman blir sett på som grunnlag for å lære av kvarandre. Slik kan ein utvikle sosial dugleik og få innsikt i demokratiske arbeidsformer (s.62). Her blir det å lære av andre knytt til ei side ved demokratiet. Dette blir utdjupa også ved at ein skriv at opplæringa skal gje innsikt i grunnleggjande demokratiske rettar som «åndsfridom, toleranse, rettstryggleik, trus- og religionsfridom og organisasjons- og ytringsfridom» (s. 64). Dette er demokratiske rettar ein kan seie gjeld for samfunnet som eit heile. «Brua» legg også vekt på at det er gjennom det daglege arbeidet i klassen og i skolen at ein øver opp demokratisk tenkje- og arbeidsmåtar (s.64). Det er altså ikkje berre den framtidige nytteverdien av demokratisk tenkjemåte som blir lagt vekt på. Elevane skal gjennom det daglege samspelet i skolen forstå demokratisk tenkjemåte. Opplæringa blir også knytt til demokratisk tankesett ved at ein meiner ei slik tenking vil utvikle dei sosiale eigenskapane hjå elevane (s. 66).

I St.meld.nr. 30 står det : «Opplæring til demokrati og i menneskerettigheter skal fortsatt være et viktig element i læreplanene.» (s.55)

Og eg tek med eit langt sitat frå denne stortingsmeldinga som eg vil kome tilbake til i denne oppgåva:

«Muntlige ferdigheter er en forutsetning for dialog og samhandling. Språklige ferdigheter er nødvendige for kommunikasjon mellom ulike kulturer. Det kreves grunnleggende ferdigheter i regning, blant annet for å kunne styre sin egen privatøkonomi. Slike ferdigheter er også nødvendige for å kunne delta aktivt i den demokratiske utviklingen av samfunnet, for eksempel gjennom diskusjoner om bruk av petroleumsfondet eller fremtidens pensjonsordninger. [...] Demokrati innebærer at borgerne i et samfunn bestemmer hvilke politiske idealer samfunnet skal styres etter. For å kunne forstå og delta i den politiske debatten og den demokratiske utviklingen har alle behov for denne typen grunnleggende ferdigheter.» (s. 31)

Ein av dei tinga ein kan merke seg i dette sitatet er at demokratiet blir knytt til ein slags «nytteverdi»; det blir av samfunnsmessig interesse om ein kan delta i demokratiske diskusjonar ikring økonomiske ordningar i framtida. Det blir skissert at språklege ferdigheiter er ein føresetnad for å kunne delta i den demokratiske utviklinga av samfunnet. Språklige ferdigheiter blir sett på som nøkkelen til å kunne vere deltakar i ei demokratisk utvikling av samfunnet.

I «Prinsipper for opplæringen» syner dei til at den generelle delen av læreplanverket er gjeldande, og at ein også må sjå desse prinsippa i samanheng med opplæringslova med forskrifter. Punkt fire i «Læringsplakaten» omhandlar demokratisk deltaking:

«Skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse.» (s.1)

Vektlegginga av demokratisk tenking blir her knytt til den enkelte eleven si personlege utvikling. Det blir også skrivi om at ved å delta i demokratiske prosessar kan elevane utvikle seg til aktive og engasjerte deltakarar i samfunnet (s.2).

6.2. Demokrati som livsform

Det er ingen grunn til å trekke i tvil at verdier og grunngevingar ein finn i fundamentet for den norske skolen er grunnlagt på demokratisk tenking. Men eg meiner det likevel kan kommenterast eit skilje som blir tydeleg særleg mellom M-87 og «brua» på den eine sida og Kunnskapsløftet på den andre. Dewey peiker på at ein kan sjå på demokratiet som ein form for samfunnsliv, og dette utforskar han i verket *Democracy and Education* (1916). Dewey legg som grunnlagspremiss at mennesket er sosialt, og ut frå dette vil det utvikle livsformer, i samarbeid med andre, som kan tene samfunnet. Dewey meiner at alle kulturar også formidlar kunnskapar og verdier, og at ein kultur formidlar desse verdiane ved å gje barn og unge erfaringar som gjer desse verdiane autentiske og viktige for deira liv. Demokratisk tenking lærer ikkje elevane ved å bli undervist om demokratiet, men det lærer dei om dei får delta i demokratiske livsformer som passar for deira alderstrinn (Noddings 1997). Eit slikt perspektiv

på demokratiet har tyding for målsetjingar om inkludering i skolen som legg vekt på at elevane reelt skal bli større deltakarar i demokratiske prosessar i skolen.

Dette peiker på forskjellen mellom demokrati som ein livsform og demokrati som eit styresett. Det er ikkje dermed sagt at ein ikkje skal lære elevane om demokratiet som styresett, eller også delta i demokratiske val av t.d. elevrådsrepresentantar i skolen. Men tenkinga til Dewey peiker på at den demokratiske livsforma er eit djupare grunnlag for forståinga av demokratiet i samfunnet, og den får ein berre ved å bli ein reell deltakar i eit demokratisk fellesskap i det daglege. Dette rører ved tankar om inkludering. Får elevane reell kjensle av å bli høyrte i skolekvarden? Gjennom dette kan dei utvikle ei kjensle av og ei oppfatning av kva demokratisk livsform vil seie. Sidan «brua» er erstatta med «Prinsipper for opplæringen» har mange av desse formuleringane som utdjupa demokratiet som livsform forsvunne frå det nåverande læreplanverket. M-87 utdjupar denne tenkinga i kanskje endå sterkare grad. Her blir det lagt vekt på at ei demokratisk tenking blir utvikla i dagleglivet i skolen. Formuleringane i St. meld. nr. 30 forsterkar tankane om at ein må ha føresetnader på plass før ein kan forstå demokratiet. Er forståinga av demokratisk væremåte berre avhengig av språket? Om ein følgjer Dewey sin tankegang er det kanskje slik at ein må erfare og oppleve reelle demokratiske situasjonar for å kunne forstå demokratiske prosessar. Om ein gjer ei demokratisk forståing avhengig av språket vil ein ekskludere mange av elevane, t.d. framandspråklege elevar og elevar med spesialundervisning. Demokratisk forståing bør røre ved skolen sin kvardag og ha ein inkluderande praksis er grunnsynet i M-87, og dette synet blir ført vidare i L-97. Dette synet blir formidla mykje sterkare i dei føregåande læreplanane enn i Kunnskapsløftet.

Å få ei oppleving av at demokratiske rettar gjeld i skolen sin kvardag, blir ikkje synleggjort berre ved å delta i val av t.d. elevrådsrepresentantar, men i endå sterkare grad det å bli tatt med i daglege avgjersler i skolekvarden. Om ein framandspråkleg elev t.d. ofte føler seg tilsidesett i diskusjonane om daglege hendingar, og ikkje blir høyrte, rører dette ved oppfatninga han eller ho får av samværsformer, og det kan gje ei kjensle av avmakt og liten påverknad. Ein grunnleggjande demokratisk rett er t.d. ytringsfridom. Å nytte seg av denne retten, og å tole å stå for sine meiningar kan vere ein av dei grunnleggjande målsetjingane for skolen sin undervisning ut frå eit dialogisk perspektiv. Denne retten har alle elevar, men om dei får grunnlag for å øve seg i dette er i stor grad avhengig av innstillinga til skolesamfunnet. Det dialogiske perspektivet peiker såleis på at ein individuell rett til å ytre sine meiningar er

avhengig av innstillinga til alle deltakarane om dette skal bli ein reell rett. Oppøving til demokratisk tenkjemåte blir då ikkje forankra berre i medvitet til det enkelte individet, men blir ein samværsform som er avhengig av alle deltakarane i skolesamfunnet.

6.3. Språket og demokratiske ytringar

Bakhtin (1973) vektlegg språklege ytringar som anten monologiske eller dialogiske. Han ser dei monologiske ytringane i samband med ein stivna form for språk. Bakhtin hadde sjølv erfaring med makthavarar som nytta seg av ein form for monopolisering gjennom språket, og dei dreiv ein utstrekt form for sensur. Difor får også Bakhtin sine meiningar om språklege ytringar ein ekstra dimensjon i forhold til tenking om demokratiet . Dialogen set han i samband med ein fri form for språkbruk, der det ikkje er nokon makthavar som sensurerer. Det enkelte individet kan fritt få lytte til andre sine ytringar, og gjennom dette sjølv vere i stand til å skape seg ein mangefasettert oppfatning av røyndomen. Det er ikkje ei fokusering på demokratiet sine reglar for val som blir det primære ut frå Bakhtin . Det er vektlegginga av språket som eit fritt middel til å hevde sine meiningar, og å inngå i ei fri meningsutveksling som blir det primære. Dette kan underbygge at under frie tilhøve vil eit menneske vere i stand til å høyre fleire stemmer som vil inngå i medvitet til den einskilde. Og ein vil sjølv vere i stand til å vere med å gje ei stemme tilbake, som andre vil kunne høyre og ta inn i sin dialog.

Såleis kan Bakhtin vere ein inspirasjonskjelde til å legge vekt på den frie språkbruken også i ein skolesituasjon. Og han kan vere med på å synleggjere avgrensande faktorar i eit skolemiljø for meningsutveksling. Ein inkluderer stemmer i sin språklege meningsdanning, og det er eit ynskje at ein skal kunne utvikle ei stemme som også inngår i andre si inkludering for å skape meining i deira språklege uttrykk. Det blir ei vektlegging av dei heterogene ytringane og ein teori om korleis desse ulike ytringane går inn som del av ein dialog i den einskilde. Dei einsretta eller homogene ytringane kan ikkje på same måte skape grobott for ei mangfaldig meningsdanning, og blir difor heller ein reiskap for einsretting. Slike tendensar i språket sin bruk går Bakhtin i mot.

På same måte som demokratisk forståing blir forankra i kvardagen sine hendingar, kan ein seie at ein demokratisk vektlegging av språket også må foregå i kvardagen sin bruk av språket. Dette rører ved skolen sin praksis, og det viser til i kva grad ein er villig til å sleppe til mange ulike stemmer i sin kvardag. Kor open ein er for mangfaldet i stemmene vil prege kva for grunnlag elevane får for å tileigne seg mangefasetterte oppfatningar og meiningar. Elevane høyrer heime i mange kulturelle samanstellingar både nasjonalt og internasjonalt, og ein har fått eit mangfald av stemmer i skolen gjennom deltakinga til desse elevane. Det rører ved inkluderingsperspektivet i kor stor grad skolen slepp til desse nyansane, og om dei kan utgjere ei dialogisk utveksling av meiningar. Monologiske tendensar i skolemiljøet kan dempe mange av desse stemmene.

6.4. Oppsummering:

Den norske grunnskolen er solid forankra i demokratiske tradisjonar. Likevel kan ein ut frå tenking om demokratiet som livsform sjå ei endring i vektlegginga i offentlege dokument mot ei forståing av demokrati som eit politisk styresett. Dette kan stå i motsetnad til vektlegginga av at det er i den daglege praktiseringa av demokratisk tenking at elevane erfarer kva ei demokratisk livsform er. Gjennom desse daglege erfaringane kan ein også kome nærare målsetjingane om inkludering der ein ynskjer at elevane reelt skal bli meir aktive deltakarar i demokratiske prosessar i skolen.

Demokratisk levesett har også å gjere med kva rom det blir gjeve for dei mangfaldige og mangefasetterte ytringane i skolekvardagen. Dialogiske ytringar inngår i ei meningsutveksling der ein kan skape si eiga stemme tufta på dei mangfaldige ytringane. Ei innsnevring av ytringane sitt mangfald vil nærme seg eit monologisk og eit meir einsretta syn på meining. Kor stort rom det er for meningsutveksling i skolen, og kven som får delta i denne utvekslinga rører ved inkluderinga i skolen.

Tidlegare i oppgåva har eg skrivi om korleis ein kan knyte elevkategorisering opp mot eit individ- eller eit fellesskapsperspektiv. Kva for vinkling ein vel på tenkinga vil kunne få konsekvensar for tankar ein får om inkludering. Ei slik individ- eller fellesskapstenking kan

også leggjast til grunn for andre perspektiv som er vinkla mot inkludering. Kva som er grunnlaget for språket si utvikling og korleis menneske inngår i praksisfellesskap er to slike perspektiv. Det blir av Bachmann og Haug lagt vekt på at å få ei god tilpassa opplæring og ei opplæring som fremjar inkludering må leggje vekt på auka deltaking i ein fellesskap. Det neste kapitlet går inn i og undersøker nokre premissar for tenking ikring individet og fellesskapen.

7. INDIVID OG FELLESSKAP

7.1. Perspektiv på individet og fellesskapen i offentlege dokument

M-87 legg fleire stader vekt på at individet høyrer til i ein fellesskap. «Elevene må bli klar over hvordan mennesker enkeltvis og i fellesskap er med på å forme sin tilværelse, sitt samfunn og sin kultur.» (s.16) Det blir skildra som grunnleggjande sosiale behov barn har for å høyre til og ha kontakt med andre barn og med vaksne (s.16). Samarbeid blir lagt vekt på som ein del av det å leve saman, å arbeide saman og det å ha ansvar i heimen, i skulen og i samfunnet (s.19). Samarbeidet ikkje berre lokalt, men også internasjonalt blir skildra på side 22. I kapitlet «Læringsmiljø og arbeidsmåter» blir det lagt vekt på at læringssituasjonane må bere preg av omsorg som gjeld både den einskilde eleven og fellesskapen (s. 47). Å arbeide saman med andre elevar i grupper blir sett på som grunnlaget for å utvikle samhold og felles ansvarskjensle (s.50). Det er altså mange døme på at M-87 skildrar fellesskapen som ein viktig arena for utviklinga av eit sosialt medvit.

L-97 sin generelle del legg også vekt på fellesskapen. «Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre.» (s. 15) Eit kapittel heiter «Det samarbeidende menneske». Her legg ein vekt på at ein person sine evner og identitet utviklast gjennom samspelet med andre menneske, og at ein person også er med på å utvikle andre sin identitet (s.40). Eit perspektiv som kjem inn i L-97 er at det peiker på «motstridende formål» for opplæringa (s. 49) «Opplæringen har en rekke tilsynelatende motstridende formål- å utvikle selvstendige og uavhengige personligheter- og evne til å virke

og arbeide i lag» (s. 49). Motstridande formål tolkar eg som noko som ikkje er så lett å sameine, noko som kan arbeide mot kvarandre. Her blir dei individuelle interessene sett opp som ein motsetnad til å utvikle dei kollektive interessene. Perspektivet som blir utvikla her er individet mot fellesskapen meir enn individet i fellesskapen. Slike perspektiv får konsekvensar for korleis ein oppfattar individet si utvikling. Ein kan sjå på individet som lausrive frå fellesskapen og der utviklinga primært kan skildrast gjennom individuelle målsetjingar. Men ein kan også sjå på individet som forankra i ein fellesskap, og der individet og fellesskapen sine målsetjingar kan sjåast på som felles.

St.meld. nr. 30 skil seg ut frå ei slik vektlegging av fellesskapen. Her er eit sitat som omhandlar at elevane trivst i norsk skole: «En betingelse for god læring er et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og legger til rette for innsats. Den enkelte skal møtes på sine egne vilkår og utfordres gjennom oppgaver, arbeidsmåter og samværsformer som gir rom for positive erfaringer, utvikling av selvtillit og tro på egne evner.» (s. 12) Det er individperspektivet som blir vektlagt i denne meldinga.

I «Prinsipper for opplæringen» er det to punkt som seier noko om eleven og fellesskapen. «Gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre» og «stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse.» (s.1) Det er også eit individperspektiv som dominerer dei aller fleste formuleringane i Læringsplakaten.

7.2. Oppfatningar om det sjølvstendige individet

Charles Taylor har i boka *Sources of the self* (1989) skrive om oppfatninga om det sjølvstendige individet. Tankar om at vi er enkeltståande individ ser han i lys av den moderne vestlege kulturen si tenking. Taylor meiner at oppfatninga av det enkelte rasjonelle mennesket er ein arv frå Kant sin tenking. Frå romantikken kjem tanken om det einskilte mennesket sitt sjølvstendige grunnlag for respekt. Dette ligg til grunn for demokratiske tankar om rettar det enkelte mennesket har. I vestleg tenking har det utvikla seg ei oppfatning av det enkelte

individ som ein person som lausrive eller sjølvstendig frå omgjevnadene. Dei som har påverka det einskilde mennesket blir sett på som nokon ein lausriv seg frå, og går vidare frå aleine. Dette er eit kjenneteikn ved den moderne identiteten. Han skildrar korleis ein tanke om individualitet er spesielt sterk i den amerikanske kulturen. Det har vore puritanske tradisjonar for «leaving home» (Taylor 1989: 39) Dette tyder at ungdommane vart forventa å både etablere eit eige religiøst forhold til Gud, før dei vart fullverdige medlemmar av kyrkja, og at dei skulle forlate heimen for å finne sin eigen leveveg. Dette viser ei haldning eller forventning om at ungdommen skulle finne ein uavhengig ståstad, og det var ei forventning som også låg i kulturen. Opp mot eit slikt syn set han kulturen sine forventningar han fann i ein tradisjonell familie frå India. Den unge kunne der kjenne seg hjelpelaus om han eller ho ikkje var med sin familie, og synest det var vanskeleg å ta avgjersler heilt på eiga hand. Det var heller ingen kulturelle forventningar til at den unge skulle gjere det. Banda til familien var mykje sterkare, og det var heller ikkje noko ønske om at dei skulle avta etter ungdomstida. Dette støttar opp under at dei kulturelle skapte forventningane om individualitet er nært knytt til kulturen.

Taylor analyserer språket si rolle for å gjere det tydeleg at mennesket er deltakar i ein større sosial samanheng. «A language only exist and is maintained within a language community. And this indicates another crucial feature of a self. One is a self only among other selves. A self can never be described without reference to those who surround it.» (Taylor 1989: 35) Han meiner at det er viktig å understreke dette av di ein vitskapleg tradisjon og ein moderne tru på fridom og individualitet har sterke føringar for å skape ein identitet som er i motsetnad til dette synet. Taylor gjer det tydeleg at kven ein er, kva for identitet ein har, avheng av mange faktorar ikring ein. Både familietreet, den sosiale gruppa, geografisk og sosial status og funksjon og korleis ein er relatert til nære personar er med på å avgjere identiteten til eit menneske. Språket er det sterkaste virkemiddelet for å skildre personlegdomen. Ein lærer språket i ein sosial samanheng. «The meanings that the key words first had for me are the meanings the have for *us*, that is, for me and my conversations partners together.» (Taylor 1989: 35) Og han nyttar omgrepet «us», oss, i ein sterkare tyding enn at det tilfeldigvis er det same to samtalepartnerar samlar seg om. Språket sin tyding blir grunnlagt i denne fellesskapen. Det er knytt til andre menneske sitt språk. Dette tyder at ein person sin identitet må sjåast i samanheng med andre menneske, i tilknytning til andre samtalepartnerar. Forståing av språket i samhandling med andre, og forståinga av seg sjølv som eit individ er to sider av same sak.

Desse undersøkingane Taylor gjer av den vestlege forståinga av individet har tyding for korleis ein forstår målsetjingar med undervisning og læring. Han gjer merksam på at det er ein aukande tendens i vestleg tenking til å leggje vekt på det sjølvstendige individet. Kanskje er dette også ein av dei høgast verdsette og ideelle oppfatningane av målet for eit menneske i vår kultur? Ei slik oppfatning er ut frå Taylor ikkje noko som «er», men noko som kjem av forventningar i kulturen. Slike forventningar og oppfatningar av det sjølvstendige mennesket kan også nedfelle seg i læreplanane og i andre styringsdokument. Det kan bli implisitte føresetnader for kva ein set opp som mål for utviklinga til elevane, utan at dette blir løfta fram og problematisert på nokon måte. M-87 legg stor vekt på fellesskapstankane for elevgruppa. Det blir snakka om samhold, samarbeid og tilhøyre til ei felles gruppe. Desse tankane blir ført vidare i den generelle delen av L-97. Men i St.meld. nr. 30 er det lite fokus på fellesskapen. Det er individet sine rettar som kjem i framgrunnen. I Læringsplakaten blir det understreka at eleven/lærekandidaten skal få høve til å samarbeide med andre. Men formuleringane er skrivne ut frå det enkelte individet sitt perspektiv. Det er lite fokus på gruppa eller klassa som ei eining. Det er noko av dette Bachmann og Haug uthevar når dei etterlyser eit fokus i den nye læreplanen om utdanninga sitt kollektive element.

Det har tyding for tankar om inkludering korleis ein definerer eit individ. Det kan ligge føringar i formuleringar i læreplanen som set opp eit menneskeleg ideal om det sjølvstendige mennesket. Desse elevane som når opp til slike ideal blir kanskje kategorisert som «de stødige, oppegående og flotte elevene» (Arnesen 200). L-97 innfører ei tenking om at det er motsetnadsfylte mål ein set opp i utdanninga mellom målet med å «uvikle selvtendige og uavhengige personligheter og evne til å virke og arbeide i lag.» (L-97: 49) Ut frå Taylor sin tenking blir ikkje dette så motsetnadsfylte mål. Han peiker på at ein identitet, korleis ein blir karakterisert av seg sjølv og andre, er grunnlagt i forholdet ein har til dei andre. Det er i dette samarbeidet med andre ein kan bli identifisert som sjølvstendig. Ei slik tenking rokkar ved oppfatninga av det lausrivne, sjølvstendige mennesket.

7.3. Den sosiale fellesskapen som grunnlag for språket

Buber (2003) si tenking får tyding for forståinga av kva som er det mest grunnleggjande forholdet mennesket er i. Det er forholdet til andre menneske som er grunnlaget for også dei seinare relasjonane til tinga. Det språklege veks ut frå ein fellesskap. Rasjonaliteten i mennesket sin væremåte kjem først inn når ein kan etablere eit forhold til tinga. I møtet mellom menneske er det ein fare om ein overfører desse rasjonalitetstankane frå objekta til menneska, åtvarar Buber. Det opphavlege forholdet mellom eit «Eg-Du» har ei grunnleggjande inkluderande innstilling. Ut frå denne tankegangen blir det noko som skurrar når ein grunnleggje samarbeid mellom elevane med at det enkelte individet skal utvikle sosial kompetanse ved å samarbeide med andre. Dette blir ein rasjonalitet som blir innført for å grunnleggje det sosiale samarbeidet. Det sosiale samarbeidet kan ein slik forstå som om det skal tene det enkelte individet sine føremål. M-87 sine formuleringar ligg nærare Buber sin tenking. Formuleringar vektlegg behovet barn har for samvær med andre barn og vaksne, og det blir fleire stader poengtert at samarbeid er ei kjelde til læring.

Wittgenstein (1997) knyter språket i bruk tett opp til korleis mennesket handlar. Dette peiker fram mot pedagogisk tenking om språk i praksisfellesskap. Ut frå Wittgenstein si vektlegging av det praktiske, sosiale grunnlaget for språk får dette tyding for forståinga av språklege ytringar i skolen. Språket kan forståast som ei ytring som blir forstått i ein samanheng med dei sosiale handlingane. Å utvikle språket vil då seie å kunne ha høve til å inngå i praktiske handlingar. Dette kan peike på ein praksis for inkludering i ei språkleg verd ikkje berre er avhengig av sjølv språkbruken, men at orda står i ein praktisk kontekst for elevane. Om den praktiske konteksten verkar inkludering er det større sjanse for at elevane også utviklar eit språk som skildrar hendingane.

Eg tek med eit ganske langt sitat frå St.meld.nr. 30 av di eg synest dette som blir skrivi står i ein ganske sterk kontrast til synet om språket si utvikling som grunnleggjande sosial.

«Elevene har imidlertid, etter departementets vurdering, behov for enkelte grunnleggende ferdigheter for at skolen skal kunne formidle kulturarven og gi elevene en god allmenndannelse. For å kunne lese en bok kreves det grunnleggende ferdigheter i lesing. For å kunne skrive en bok må fortatteren ha utstrakt språkkompetanse og evne til å uttrykke seg skriftlig. Lyrikk kan aldri bevege en leser dersom leseren ikke kan tilegne seg innholdet. Lyrikk kan heller ikke skapes og

bevares for ettertiden dersom det ikke finnes kompetanse til å uttrykke seg skriftlig. Muntlige ferdigheter er en forutsetning for dialog og samhandling.» (St.meld.nr.30: 31)

Desse formuleringane skaper eit inntrykk av at det er visse ferdigheiter som må vere på plass før ein kan ta dei i bruk i meir avanserte former. Ut frå tenkinga til både Buber, Wittgenstein og Vygotskij (1978) blir dette vanskeleg å tenke seg. Språklege ferdigheiter spring ut frå samhandling og bruk av dei ulike språklege formene, t.d. høgtlesing frå bøker, andre som modellerer skrift, samtale om innhaldet i eit dikt, samtale og samhandling for å utvikle muntlege ferdigheiter. Slike modellar for språkbruk blir internalisert og teke i bruk av eleven. Det som kulturen har utvikla av språklege reiskap blir internalisert i elevane ved at dei ser det i praktisk bruk. Evna til å bruke avanserte former for språkbruk spring ut frå det sosiale. Det sosiale dannar grunnlaget for utviklinga av slike eigenskapar hjå eleven. Ut frå ei dialogisk tenking er det slik at dialog og samhandling utviklar muntlege ferdigheiter. Mange elevar vil ut frå ei slik tenking stortingsmeldinga set opp risikere å aldri bli reelle deltakarar i ein fellesskap. Dette synet som kjem til uttrykk i dette sitatet kan verke ganske ekskluderande på mange elevar. Synet at noko må vere på plass før ein kan ta det i bruk liknar mykje på eit formalistisk og monologisk syn på kommunikasjon. Desse grunnleggjande ferdigheitene som departementet set opp kjem eg attende til under synet på læring seinare i oppgåva.

7.4. Diskurs som ein viktig del av fellesskapen

Per Linell skisserer to ulike måtar ein kan forstå språket på i boka *Approaching Dialogue. Talk, interaction and context in dialogue perspectives* (1998). Å forstå språket som system eller struktur tyder at ein har ei formalistisk ramme. Dette tyder at ein meiner at det i språket ligg informasjon eller semantisk tyding integrert i språkssystemet. Språket blir forstått som om det representerer verda som eit medium. Ein realitet som blir skildra er då uavhengig av språk, og språket blir eit middel til å formidle dette. Dette kan ein knyte til monologismen ved at ein ser på kommunikasjon først og fremst som ein utveksling av informasjon mellom individ. Teoriar om diskurs blir ut frå dette sekundære i høve til teoriar om språkstruktur og individet sin lingvistiske kompetanse. Forståinga av diskurs vil då tyde at ein berre gjer bruk av språket som har ei ibuande fast meining. I motsetnad til dette vil ei forståing av språket som diskurs, praksis eller kommunikasjon vektlegge meningsdanning og språket sine funksjonar. Det vil

seie at ein ser på språket som ein del av den kommunikative og kognitive praksisen, og dette vil vere ei dialogisk oppfatning av språket, i motsetnad til ei monologisk oppfatning av språket. Språket blir ut frå dette synet konstituerande for dei måtane me handlar og tenker i verda, og det vil også forme korleis ein tek i mot og tolkar verda. Ein definisjon av diskurs blir då at det er ein konkret, situert verbal handling. Ei dialogisk tenking vil legge vekt på handling og interaksjon i ein diskursiv praksis.

Sitatet ovanfor frå St.meld.nr.30 kan formidle eit syn på språket som minner meir om eit formalistisk og monologisk syn. Det set opp døme på ferdigheiter eller eigenskapar som må vere på plass før ein kan ta i bruk ein meir avansert form for språkbruk. Dette står i kontrast til dialogiske oppfatningar av språket. Bruken av språket er ein av dei viktigaste medierande faktorane i kulturen. Det tyder at kunnskapar og ferdigheiter i mange høve blir formidla gjennom språket i bruk. Eit monologisk syn på språket set i kontrast til dette opp at språket nyttast som ein formidlar av nøytral kunnskap. Ut frå eit dialogisk syn blir diskursen viktig i ein fellesskap, for gjennom samtalen blir meir avanserte former for språkbruk gradvis teken inn i eleven sine språklege former. Ein diskurs går forut for læringa, og viser vegen til ulike måtar å nytte språket på. I ein diskurs blir eleven inkludert i desse språkformene, og får prøve seg ut i språklege situasjonar som ennå ikkje er fullt utvikla. Språksynet formidlar noko om kven ein meiner kan vere deltakar i ein diskurs, kven som kan vere inkludert i ein diskurs.

7.5. Ein inkluderande praksisfellesskap

Frå M-84 til Kunnskapløftet er det ei minkande vektlegging av gruppa som eining i desse styringsdokumenta, og ei tilsvarende auke i individperspektivet. Dette kan få følgjer for føringar om korleis ein skal legge til rette undervisninga. Elevidentiteten kan bli knytt til ein fellesskap der perspektiva på inkludering er sterkare om ein tek med praksisfellesskapet i planlegginga. Teoretikarar som Wittgenstein (1997), Buber (2003), Rogoff (1990) og Wenger (2004) fokuserer på den rolla individet spelar i ein fellesskap. Fellesskapen blir sett på som grunnlaget for den språklege meningsdanninga og grunnlaget for ein praktisk fellesskap. Forståinga av det språklege kan heller ikkje rivast laus frå dei praktiske handlingane. Ut frå ei slik dialogisk tenking blir det tydelegare at både L-97 og Kunnskapløftet nyttar

formuleringar som i større grad enn tidlegare vektlegg tenkinga om det individuelle kompetente menneske. Slike overordna ideal gjev føringar for korleis ein skal oppfatte måla for undervisninga. Eit einsidig individfokus kan tilsløre at mange prosessar i skolen er fundamentalt sosiale prosessar, og eit medvit om dette vil også kunne styrke gjennomføringa av desse prosessane. Ut frå ei dialogisk tenking vil ein søkje å styrke praksisfellesskapen i skolen. Om elevidentiteten blir knytt meir opp mot eit enkeltståande individ får dette også konsekvensar for læring. Dette perspektivet peiker fram mot neste kapittel.

Rogoff sine teoriar syner korleis meining er knytt til eit fellesskap med andre. Det er også interessant å lese hennar analysar av korleis ho knyter reiskap for å løyse problem sterkt opp til kulturen ein lever i. Det har i fleire tiår nå vore konstatert at barn frå ikkje-vestlege kulturar yter lågare i norsk skole enn det ein ynskjer. Dette kan ut frå Rogoff si tenking peike på at både språklege og ikkje-språklege aktivitetar i kulturen har eit meningsinnhald som det kan vere vanskeleg å få tak i om ein ikkje har vakse opp i den same kulturen, eller ein som er beslekta. Denne læretida som Rogoff skildrar har ein sjølvstendige inkluderande form. Ein blir ein deltakar i kulturen gjennom leiinga til eldre og meir kompetente andre. Rogoff set ikkje sine teoriar inn i ein vestleg skolekontekst, men det er ein underliggjande kritikk frå henne mot å lausrive læring og problemløysing i skolen frå ein fellesskap.

7.6. Oppsummering:

Når ein les offentlege dokument kan det tyde på at individfokuset har auka i forhold til fokuset på fellesskapen i skolen. Oppfatningar om det sjølvstendige individet kan sjåast i samband med vestleg tenking, og blir ofte sett opp som eit mål for utviklinga. Eit slikt ideal kan verke ekskluderande for mange elevar. Fleire teoretikarar har også lagt vekt på det sosiale grunnlaget for utviklinga av språket. Dette synet kan stå i kontrast til formuleringar ein finn om at ferdigheiter må vere på plass før ein kan ta del i dialog og samtale. Mange elevar vil ut frå ei slik tenking risikerer å aldri bli reelle deltakarar i ein fellesskap.

Den dialogiske tenkinga formidlar eit syn på språket som ein medierande faktor i kulturen. Gjennom å delta i ein diskurs får eleven mogelegheit til å utvikle sitt språk. Den meir

monologiske oppfatninga av språket vil formidle at språkutvikling er ein føresetnad for å delta i ein meningsfull diskurs. Språksynet seier også noko om kven ein meiner kan vere deltakar i ein diskurs, kven som kan vere inkludert i denne. Desse drøftingane vil røre ved graden av deltakande rolle ein utviklar i skolen.

Ei dialogisk vektlegging av praksisfellesskap vil også kunne styrke målsetjingar om å utvikle inkluderande arbeidsfellesskap i skolen. Denne tenkinga vil også ha tyding for korleis ein ser på deltakinga i læringsprosessar i skolen. Dette blir tatt opp i det neste kapitlet.

8. SYNET PÅ LÆRING

8.1 Vektlegginga av grunnleggjande ferdigheiter og dialogen

M-87 legg vekt på «grunnleggjande kunnskaper og ferdigheter» som skolen skal formidle.

«Skolen må legge stor vekt på å lære elevene å tale, lese, skrive og regne og inngå i dialog og samarbeid med andre. Dette representerer grunnleggjande ferdigheter som er av vesentlig betydning for den enkeltes personlige og sosiale utvikling og i forhold til samfunnets behov. Disse ferdighetene er grunnlaget for nesten alt arbeid som utføres i skolen. De er avgjørende for evnen til å tilegne seg kunnskaper og orientere seg i verden, og de er en forutsetning for videre utdanning, yrkesaktivt arbeid og deltakelse i samfunnslivet for øvrig.» (M-87: 43)

Etter det eg kan forstå set ikkje L-97 opp slike grunnleggjande ferdigheiter. Men det blir skrivi om «felles referanserammer» som grunnlaget for kva det blir undervist i (s. 36) «Felles bakgrunnskunnskap er derfor kjernen i et nasjonalt nettverk for kommunikasjon mellom medlemmene av et demokratisk fellesskap.» (s. 38) Denne læreplanen legg etter det eg kan forstå meir vekt på å plukke ut felles lærestoff og råde skulane til å nytte dette i undervisninga. Intensjonen med dette var at ein skulle ha felles lærestoff uansett kvar i landet ein budde, og elevane skulle gå gjennom det same på ulike alderstrinn uavhengig av kva skule dei gjekk på.

St.meld. nr. 30 hentar fram att tanken om grunnleggjande ferdigheiter som skolen skal formidle. «Når kunnskapstilfanget i samfunnet øker, kan ikke grunnopplæringen forventes å dekke alle de temaer og fagområder som kan synes aktuelle. På den annen side er det grunn til å øke forventningene til skolen som arena for tilegnelse av grunnleggende ferdigheter, læringsmetoder og læringsvilje.» (s. 23) «Departementet mener at det istedet bør identifiseres noen sentrale ferdigheter som er grunnleggende redskaper for læring og utvikling.»(s. 31) Ut frå dette synet kjem dei fem grunnleggjande ferdigheitene dei legg vekt på. «Departementet mener at de mest sentrale grunnleggende ferdighetene er: - å kunne uttrykke seg muntlig- å kunne lese- å kunne uttrykke seg skriftlig- å kunne regne- å kunne bruke digitalt verktøy.» (s. 32) Det som er interessant å merke seg her er at desse ferdigheitsmåla er identiske med ferdigheitsmåla fastlagt i M-87, men med ein vesentleg forskjell. Der M-87 meiner «å inngå i dialog og samarbeid» er det femte målet, er dette i St.meld.nr. 30 erstatta med «å kunne bruke digitale verktøy». Desse fem ferdigheitsmåla skal inngå i alle fag på alle trinn, og må såleis forståast som vesentlege mål for læringa i Kunnskapsløftet. Samstundes som slike mål blir sett opp gjev Kunnskapsløftet metodefridom til den lokale skole. «De nasjonale læreplanene skal fastsette tydelige kompetansemål, men det bør i størst mulig grad overlates til skolene å avgjøre hvordan målene skal nås».(s. 24)

St.meld.nr. 30 set opp dei grunnleggjande ferdigheitene som føresetnad for å kunne delta aktivt i samfunnet. Mellom anna skriv dei: «Muntlige ferdigheter er en forutsetning for dialog og samhandling.» (s. 31) Eg tek med eit lengre sitat av di det framstiller eit syn på kommunikasjon og synet på grunnleggjande ferdigheiter si rolle:

«Språklige ferdigheter er nødvendig for kommunikasjon mellom ulike kulturer. Det kreves grunnleggende ferdigheter i regning, blant annet for å kunne styre sin egen privatøkonomi. Slike ferdigheter er også nødvendig for å kunne delta aktivt i den demokratiske utviklingen av samfunnet, for eksempel gjennom diskusjoner om bruk av petroleumsfondet eller fremtidens pensjonsordninger. Grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy er nødvendige for å kunne mestre og forstå nye digitale sjangrer og uttrykksformer både i arbeid og innenfor kunst og kultur. Demokrati innebærer at borgerne i et samfunn bestemmer hvilke politiske idealer samfunnet skal styres etter. For å kunne forstå og delta i den politiske debatten og den demokratiske utviklingen har alle behov for denne typen grunnleggende ferdigheter.» (St.meld. nr.30. 31)

St.meld. nr. 30 legg også vekt på eit syn på dei grunnleggjande ferdigheitene i høve til meir sosiale eigenskapar: «Sosiale ferdigheter som evne til samarbeid, respekt, omsorg og oppriktighet er stadig viktigere ferdigheter i arbeidslivet. Imidlertid er disse ferdighetene lite

verdt uten de faglige ferdighetene som arbeidet krever.» (s. 32) Det som er interessant er å samanlikne desse utdraga ovanfor med eit dialogisk perspektiv på språk, praksisfellesskapen og kunnskapen sin rolle i læringa.

8.2. Språket si rolle i læringa

Språket inngår i ei mengd aktivitetar som er knytt til læring. Me t.d. planlegg, formidlar, tenkjer og spør, snakkar saman og diskuterer stoffet. Gjennom ei dialogisk vinkling blir læring både ein type prosess og produktet som kjem ut av denne prosessen. Kulturen blir sett på som dynamisk heller enn noko som er stabilt og gitt (Bostad m.fl. 2004). Ein kan såleis seie at ut frå ei slik vinkling vil språket inngå i ein prosess i læringa, og det er auka språkleg læring som blir produktet av denne prosessen. Kulturen påverkar språket korleis det blir brukt, og språket omformar kulturen slik den er nå.

Sett inn i eit perspektiv der mykje av læringa skjer gjennom språklege ytringar, blir tankane til Bakhtin av interesse. Dei teoriane han utvikla vil ikkje legge vekt på at språkleg vekst og dermed læring er noko som skjer utan påverknad frå andre. Det dialogiske ved språket er sjølv grunnlaget for å utvikle eit nyansert språk. Dette synet står i kontrast til formuleringar i Kunnskapsløftet om at ferdigheiter som å tale er grunnlaget for å inngå i ein dialog. Her blir evna til å bruke språket gjort til ein føresetnad for nettopp å inngå i dialog. Formuleringane i M-84 om at å inngå i dialog og samarbeid med andre er å rekne som ein grunnleggjande ferdigheit er borte. Det femte målet for grunnleggjande ferdigheit er nå å mestre digitalt verktøy. Eg skal ikkje argumentere for at det nåverande siste målet for grunnleggjande ferdigheiter ikkje skulle vore der. Å mestre digitalt verktøy er viktig i vårt samfunn for å kunne delta i kommunikasjon og innhente kunnskap på ei lang rekke arenaer. Men det blir tydeleg at M-87 har intensjonar om samarbeid og dialog, og vektlegg dette som særskilt viktig. Kunnskapsløftet har heilt utelate dette som nokon grunnleggjande ferdigheit, og det kjem også fram i formuleringar i St.meld.nr.30 som forsterkar dette biletet. Dialogen blir her ikkje sett på som noko som byggjer opp evna til å lære. Dialogen blir meir gjort til noko du kan delta i om du har grunnleggjande ferdigheiter.

8.3. Praksisfellesskapen si rolle i læringa

Den språklege utviklinga kan forståast som ei utvikling inna ein praksisfellesskap. Rogoff, Wittek Lave og Wenger vart brukt til å belyse språkleg utvikling i ein fellesskap. Språk og læring kan ein seie er nært knytt til kvarandre, og det er difor også aktuelt å sjå på læring ut frå eit perspektiv som praksisfellesskapen kan gje.

Jean Lave og Etienne Wenger har saman skrive boka *Situeret læring* (2003). Båe har arbeid med læring i praktiske samanhengar ulike stader i verda. Dei legg vekt på at læring skjer i ein praksisfellesskap. Denne læringa er ikkje analysert ut frå den tradisjonelle skolekonteksten, men ut frå reelle arbeidsforhold og samarbeidsformer ein finn der. Likevel meiner dei at læringa ein finn i slike situasjonar kan seie noko om læring i skolen, av di den læringa dei har studert kan seie noko om meir allmennmenneskelege trekk ved læring.

Lave og Wenger utviklar teoriar som omhandlar korleis individet kjem inn i ein praksisfellesskap. Dei skildrar korleis ein deltakar blir teken opp i praksisfellesskapen og får ein rolle som «legitim perifer» deltakar. Dette syner til tilgangen til praksisfellesskapen, om ein har legitimitet til å tre inn i den, og perifer viser til at deltakaren ikkje er i sentrum av hendingane i praksisfellesskapet, men er ein deltakar meir i utkanten. Å tre inn i ein slik praksisfellesskap er også risikofylt. Det må godtakast av dei som allereie er der.

«Nøglen til legitim periferitet er nyankomnes adgang til praksisfellesskabet og alt, hvad medlemskab medfører. Men selv om dette er væsentligt for reproduktionen af ethvert fællesskab, er det også problematisk. At blive fullgyldigt medlem af et praksisfellesskab kræver adgang til et bredt område af igangværende virksomhed, veteraner og andre medlemmer af fællesskapet og til information, ressourcer og muligheder for at deltage. Dette spiller en så central rolle for medlemskab i praksisfellesskaber, at alt, hvad vi hidtil har talt om, i en viss forstand handler om adgang.» (Lave og Wenger 2003: 85)

Dei skildrar korleis det er krefter som kan både ville inkludere og som kan ville ekskludere ein deltakar. Om det rår ekskluderande krefter blir posisjonen endå meir perifer i fellesskapen. Om inkluderande krefter er sterke, vil den som trer inn raskare nærme seg ein sentral posisjon i denne fellesskapen. Den som skal inn må få tilgang både til tekniske ressursar og må kunne dei språklege kodane som gjeld i fellesskapen for å kunne nærme seg ein meir sentral posisjon.

Denne tenkinga til Lave og Wenger kan overførast til ein skolekontekst. Ein ser at det kan vere avvisande tendensar i ein fellesskap. Dette kan ein kalle eksklusjon. Ut frå tidlegare skisse over kva ein ekskludering kan innebere, kan ein seie at det er nokre grupper av elevar som er meir i faresona enn andre for å møte motstand mot samarbeid. Elevar som ikkje beherskar språket like godt som andre elevar er ei av dei, eller elevar som har ein annan kulturell bakgrunn. Dei kan ha vanskar med å skjøne dei språklege kodane i fellesskapen. Nokre elevar kan stå i fare for å forbli perifere i forhold til fellesskapen. Ut frå ei dialogisk tenking vil mykje læring foregå nettopp i den. Både språkleg læring og meir praktisk læring kan vere knytt til desse fellesskapa. Såleis vil det få store konsekvensar om ein elev over lang tid kjenner seg svært perifer i forhold til det som skjer i den. Desse fellesskapa kan ha fleire former, t.d. som sosiale grupper på skolen og i heimemiljøet, heimen til eleven og aktivitetar etter skulen. Å bli ein svært perifer deltakar gjer at opplevinga av læring også kan bli svak hjå den enkelte.

Kirsten Grønbæk Hansen skriv i sin artikkel (2000) om kva det inneber at læringa er situert. Dette tyder at læringa er knytt til ein særskild kontekst, som er bestemt av historiske, samfunnsmessige og kulturelle forhold. Dei felles forholda som deltakarane har vil også forme utviklinga av meining. Lave og Wenger skriv at i skolen vil ein elev alltid vere ein legitim deltakar men at barnet ofte heller ikkje har tilgang til mange andre praksisfellesskap. «Skolebørn er legitimt perifere, men udelukket fra deltagelse i den sociale verden mer generelt.» (Lave og Wenger 2003: 88). Grønbæk Hansen problematiserer dette. Ho meiner at det slett ikkje er tilfellet at barn alltid er legitimt til stades i ein fellesskap i skolen. Ho ser ulike forskellar på kva eleven har legitim adgang til eller ikkje i skolen. «I skolen har man legitim adgang til den praksis, der er elevens og dermed også til den kognitive praksis, der er elevens. Man har ikke legitim adgang til den praksis, der er lærerens.» (Grønbæk Hansen 2000: 211). Ho har nytta omgrepet perifer legitim deltaking til å sjå på kva for måte jenter definerte si eiga rolle i forhold til matematikkfaget i skolen. Gjennom observasjon og samtaler med mange elevar har ho studert jenter sine egne subjektive opplevingar av korleis deira posisjon var i matematikklassen.

«Forståelse af matematik var tilsyneladende vigtigt, og når man som disse piger sidder med en fornemmelse af ikke at have forstået, bliver man i en perifer position i klassen. Det gør man, selv om man, som i nogen tilfælde, faktisk klarer sig glimrende og kan gøre alt hvad der forlanges. På denne måde blev en del af eleverne frataget muligheden for at blive centrale deltagere i klassen.» (Grønbæk Hansen 2000: 217)

Ho meiner at elevane sin eigen subjektive oppleving av kva for krav som blir stilt i klassen, og om dei nådde opp til desse krava, gjorde om dei kjente seg perifere eller sentrale i forhold til fellesskapen i klassen. Det var ikkje alltid slik at prestasjonane kunne avspegle denne subjektive oppfatninga. Som døme nyttar ho jenter som er flinke i matematikk, men som ikkje kjenner det slik sjølve. Dette gjer at dei blir defensive i ein fagleg klassesituasjon. Slike subjektive oppfatningar fekk ho tak i ved å gå inn i elevintervju. Ho skriv også om at det er fleire elevar som opplever at deira læringspraksis ikkje blir anerkjent som læring i skolen. Dette gjer at dei får ein perifer oppfatning av seg sjølv i forhold til læringsaktivitetar som skjer.

Fellesskapen ein finn i t.d. ein klasse kan ut frå teoriane til Lave og Wenger og ut frå undersøkingane til Grønbæk Hansen ha både inkluderande og ekskluderande krefter. Om ein utelet å snakke om fellesskapen i skolen, vil slike krefter kanskje bli meir usynlege enn dei ville blitt om ein har eit fokus på gruppa, og om ein har eit språk som kan skildre mekanismar i gruppa.

Gjennom å bli tekne opp i praksisfellesskapen meiner Lave og Wenger at den enkelte har mogelegheit til å utvikle ein identitet som meir kompetent. Denne kompetansen kan byggjast opp nesten umerkeleg, og ein inntek ei meir sentral rolle i læringsfellesskapen etter kvart. Deira læringsomgrep er sterkt knytt til praksisfellesskapen. Sidan deira teoriar ikkje er utvikla i ein skolesamanhang, har det både sterke og svake sider ved seg å samanlikne dei med skolen sin praksis. Deira teori kan også brukast som ein kritikk på skolen sin dekontekstualiserte læring, dei meiner at all læring må knytast opp mot ein reell praktisk røyndom. Grønbæk Hansen meiner at deira syn på praksisfellesskap ikkje direkte kan overførast til skolen, sidan skolen har mange andre føringar for fellesskapen. Ho meiner også at det er mange former for ekskludering som kan skje i ein fellesskap i skolen. Det er ikkje automatisk slik at fellesskapa i skolen fungerer etter dei same reglane som praksisfellesskap ute i arbeidslivet.

Læringsomgrepet til Lave og Wenger kan ha tyding for skolen sin praksis også ut frå den vektlegginga dei legg på at læring må skje i tilknytning til samhandling og praktiske situasjonar. Dette synet liknar på Wittgenstein sitt syn på at språkleg læring skjer gjennom ein livsform, og gjennom at menneske sine handlingar forklarar ordbruken. Det er det sosiale grunnlaget for læring som blir lagt vekt på både hjå Lave og Wenger og Wittgenstein. Mennesket lærer gjennom å vere i handling saman med andre menneske. Ut frå ei slik tenking

blir det viktig å fokusere på fellesskapen, og ikkje einseitig på det enkelte individet når ein planlegg læring. Og det blir viktig å tilretteleggje fellesskapen slik at det inkluderer og tek opp dei som skal vere i den. Ekskluderingsmekanismer kan fungere sterkt også i skolen.

Ut frå eit slikt situert læringsperspektiv står uttalene i St.meld.nr. 30 i sterk kontrast. Der blir sosiale ferdigheiter som evne til samarbeid framstilt som lite verdifulle utan faglege ferdigheiter. Det tyder på at ein i denne meldinga ikkje har sett på samanhengen mellom det å ha evne til samarbeid og det å utvikle faglege ferdigheiter. Det dialogiske perspektivet legg nettopp vekt på dette. Læringa blir forklara og grunnfesta i det sosiale samspelet mellom menneske, og det er gjennom samarbeid i ein fellesskap at både språkleg læring og dei praktiske ferdigheitene blir bygd opp.

8.4. Kunnskapen si rolle i læringa

Neil Mercer (1995 og 2000) har mellom anna skrive to bøker som omhandlar forholdet mellom språket, kunnskapen ein utviklar og samhandlingsformene i skolen. Desse bøkene byggjer på reelle samtaler som han har analysert og utvikla teoriar om kommunikasjon ut i frå. I boka *The Guided Construction of Knowledge* (1995) er Mercer oppteken av at det ikkje berre er faktakunnskap ein lærer i skolen. Like viktig er det at ein lærer kva det vil seie å gå på skolen, kva for samhandlingsreglar som gjeld der, og kva for språklege strukturar som blir brukt der. Dette er også eit aspekt ved læringa og ved kunnskapen som ikkje kan skiljast frå innhaldet i faga. Læringa kan sjåast på som situert. Det tyder at læringa ikkje er lausrive frå den konteksten den foregår i. Både dei formelle og dei uformelle spelereglane som utviklar seg i gruppa er ein del av det som blir lært. Det blir brukt mykje tid i klasserommet på å lære elevane kva for grunnleggjande reglar som gjeld for språkleg samhandling i skolen. Dette er reglar som elevane sjeldan stiller spørsmålsteikn ved. Mercer byggjer mykje på Vygotskij si tenking. Han meiner at språket som blir brukt kan samanliknast med reiskapar ein tek i bruk innanfor den kulturen ein lever i, og dette er ein del av den læringa som foregår. Det å snakke blir ut frå denne tenkinga mediert; som tyder at gjennom språket blir kulturen formidla. Det utformar seg mønster for samspel, og dette vil få tyding for i kva grad elevane tør å kome med

sine forslag til løysingar. Dette peiker på at det er enkelte elevar, eller enkelte grupper av elevar som kan kjenne det lettare å følgje desse spelereglane for samvær og samtale i skolen.

Kunnskapsomgrepet blir eit anna ut frå Mercer si tenking enn at kunnskapen er forankra i det individuelle menneske. Gjennom språket får ein tilgang til tidlegare utvikla viten. Men ein slik overføring av kunnskap skjer ikkje ved at kunnskapen blir direkte og uendra overført til individet. Det er gjennom det sosiale samspelet at kunnskapen blir forhandla, forkasta eller omforma slik at den får ein form som er aktuell og kan godtakast i den konteksten den blir sett inn i nå. Dette er avhengig av strukturane i språket, som altså både er berar av tidlegare tider sin kunnskap, men også ein reiskap som ein omformar og definerer gjennom i forhold til dei livsvilkåra ein har nå. Språket blir forstått som eit sosialt middel til å gjenskape og omskape kunnskapen til noko som er aktuelt for elevane i dag. Og dette skjer i ein sosial kontekst der ulike aktørar blir medskaparar i ulik grad til å definere det som kan godtakast som gjeldande kunnskap. Mennesket har ein evne til å dele sin mentale kapasitet med andre, og å finne løysingar i fellesskap. Dette kan reknast som kunnskap. Mercer knyter den tilgangen ein har til kunnskap opp mot kulturen, det er i kulturen ein finn eit enormt tilfang av kunnskap som menneska kan nyttiggjere seg. Språket er på same tid eit psykologisk verktøy og eit kulturelt verktøy. Ein deler erfaringar og forhandlar om meininga til dei. Og gjennom språket får ein fram nye former for kunnskap og forståing. Språket er den reiskapen ein nyttar til å formulere og kommunisere idear, og det er også det verktøyet ein nyttar for å tenke og lære saman. Kunnskap blir konstruert saman med andre. I denne prosessen er det også ulik grad av definisjonsmakt og innverknad som gjer seg gjeldande. Makt og påverknad over kunnskapskonstruksjonen meiner Mercer ikkje berre gjer seg gjeldande i skolen, og i læreprosessane der. Dette er allmenne mønster som kjem fram overalt der språket blir nytta, t.d. i rettsvesenet, i vitskapen, i politikken og i heimen. Det vil alltid vere slik at det er enkelte versjonar som blir rekna som meir sant av di nokre har ei sterkare overtydande kraft.

Mercer meiner ein av dei viktigaste tinga skolen bør formidle er korleis elevane skal tileigne seg, kjenne att og utvikle ulike måtar å nytte språket på. Dette knyter han opp mot omgrepet diskurs: «`Discourse`in this sense means language as it used to carry out the social and intellectual life of a community.» (Mercer 1995: 79). Han ser dette opp mot at elevane bør lære å utvikle sitt språk slik at dei blir i stand til å ta del i ein kommunikasjon og gjere dei i stand til å vere aktive i ein større kulturell samanheng. Mercer meiner det er til å beklage at ei

vektlegging av kommunikasjon i skolen har hatt ein låg status. Å få tilgang til ein diskurs er for mange elevar noko nytt, og dette meiner Mercer er ein ting skolen bør leggje vekt på.

I boka *Words and Minds* (2000) skriv han om korleis språket blir brukt som ein felles eller delt aktivitet i skolen. I ein undervisningssamanheng kan ein prøve å kople saman på ein meningsfull måte det som høyrer til fortid, nåtid og framtid. Den som underviser prøver å skape ei samanhengande «historie» slik at elevane får tak i dei store linjene. Orda eller strukturen i språket kan ein uttrykkje som gitt kunnskap for kvar ny generasjon som blir ein deltakar i den språklege fellesskapen. Men gjennom å inngå i dialog vil også den nye generasjonen kollektivt omforme meininga til tidlegare tider sitt språk, og omforme det til eit språk som kan nyttast i framtida. Her er det ein omformingsprosess som knytter måten å snakke på til ein vidare kulturell aktivitet i samfunnet. Mercer syner til Bakhtin sin vektlegging av at kvar ytring er ein del av ein større dialog. Den meininga som vart skapt av tidlegare brukarar er som eit ekko og skaper måten ordet kan bli brukt av den som talar og korleis det vidare blir forstått av den som høyrer på.

Denne forma for kollektiv tenking kan skje på fleire måtar. Både gjennom konflikt og debatt og gjennom samarbeid kan meining utvikle seg. «We all use language to pursue particular interests, whether these be individual or shared, competitive or co-operative.» (Mercer 2006: 103)

Mercer er også oppteken av at ein i skolen må øve inn slike mønster for dialog og problemløysing. Han kallar det Talk Lessons. Desse øvingane går ut på å øve barna i måtar å tenke på og korleis ein kan samarbeide. Det er læraren som organiserer og leiar aktiviteten, hjelper barna til å finne informasjon og hjelper dei til å reflektere over kva dei har lært. Dei tek eksplisitt opp kva som er måla for dei aktivitetane som foregår i klasserommet. Det kallast utforskande samtale å delta i slike øvingar. Ein dannar seg ei meining på grunnlag av døme, og det er viktig å få fram fleire syn. Dei set også opp nokre grunnleggjande reglar for korleis produktive diskusjonar skal foregå, og desse reglane blir ein referanse for samtalene. Mercer viser nokre slike døme på grunnleggjande reglar for samtaler.

«OUR GROUND RULES FOR TALK

We have agreed to:

Share ideas

Give reasons

Question ideas

Consider
 Agree
 Involve everybody
 Everybody accept responsibility

OUR TALKING RULES

- ∞ We share our ideas and listen to each other
- ∞ We talk one at a time
- ∞ We respect each other's opinions
- ∞ We give reasons to explain our ideas
- ∞ If we disagree we ask 'why'?
- ∞ We try to agree in the end» (Mercer 2006: 161-162)

Dette er døme frå kva ein skoleklasse i samråd sette opp av reglar som skulle gjelde for samtale i klasserommet.

Mercer vil ved første gjennomgang i mange høve likne på dei tradisjonelle oppfatningane av dialog der ei samtale søker konsensus. Ein skal prøve å bli einige til slutt. Men om ein ser nærare på teoriane hans ser ein at dei nyare oppfatningane av dialog er innvevd i bøkene hans. Dialog er ikkje lenger berre oppteken av ein søken etter å bli samde, men har eit mål om at også forskjellige oppfatningar skal kome fram. Ein form for fleirstemmigheit blir rådande i det å gjere seg opp ei meining. Kunnskapsomgrepet til Mercer er sterkt knytt til språklege aktivitetar, og han snakkar lite om samanhengen av praktiske handlingar språket inngår i. Språket og kommunikasjonsformene ein nyttar kan ikkje skiljast, og difor lærer ein ikkje berre språket i seg sjølv, men korleis det blir brukt i ein sosial situasjon. Såleis kan ein seie at teoriane hans ser på kognisjon og kommunikasjon som sameina. Dette står i motsetnad til ein monologisk tilnærming der kognisjon meir blir sett på som ein prosess i det enkelte individet, og kommunikasjon berre blir ein overføring av informasjonen som ligg i språket. Mercer framhevar at meining blir skapt i ein kommunikasjonsituasjon.

I sitt syn på diskurs vektlegg Mercer at mange former for samtale og samarbeid gjennom samtale er eit skjult område for mange elevar. Difor meiner han at skulen må gjere desse reglane for ein diskurs eksplisitte for elevane. Kunnskap blir knytt til kulturen gjennom at ein tileignar seg tidlegare former for erfaring gjennom språket, men også at ein gjennom språket kan knyte kunnskapen til nåtidas erfaringar og gjere den til sin eigen. Ei slik oppbygging av kunnskap blir også sett i samband med ein sosial samanheng, det er gjennom diskursen med andre at ein kan bygge opp eit nyansert og mangefasettert syn. Desse oppfatningane kan ein seie står i kontrast til ein del formuleringar i Kunnskapsløftet og i St.meld.nr.30. Muntlege ferdigheiter blir meir framstilt som ein grunnleggjande ferdigheit ein kan bruke om den er

utvikla til å inngå i dialog. Ut frå Mercer si tenking blir dialogen ein reiskap til å utvikle muntlege ferdigheiter, og det er ikkje mogeleg å skilje kunnskapen ut frå den forma den blir formidla i. Faglege ferdigheiter i St.meld.nr.30 blir sett opp som meir viktig enn sosiale ferdigheiter som t.d. evne til samarbeid og respekt. Ut frå tenkinga til Mercer er det nettopp gjennom å utvikle evna til samarbeid og respekt at ein har grunnlag for å lære å forhalde seg til ein kulturell samtale, og få tilgang til tidlegare tider sine ressursar slik at dei kan setjast inn i ein notidig kontekst.

Kunnskapsløftet har tatt bort leddet M-87 har om å «inngå i dialog og samarbeid med andre» som ein grunnleggjande ferdigheit. M-87 la vekt på dette leddet på lik linje med å tale, lese, skrive og rekne. Dette seier noko om at synet på kunnskap er ulikt. Det individuelle ved læringa er forsterka, og dei sosiale forholda ved læringa er nedtona. Det monologiske synet på kunnskap blir meir tydeleg, og kunnskap blir meir gjort til noko som det individuelle menneske skal tileigna seg.

I St.meld.nr. 30 blir det skrive om at minoritetsspråklege elevar som gruppe kjem særleg dårleg ut av den norske skolen. Det er systematiske ulikskapar mellom ytinga til desse elevane og elevar som har norsk som sitt morsmål. Mercer sine teoriar kan klargjere nokre forhold ved det å lære eit språk. Det er ikkje berre eit kunnskapsinnhald som kan overførast gjennom språket, språket sine former og kunnskapen er knytt saman. Om skolen ikkje gjer samtaleformene som kunnskapen blir formidla gjennom eksplisitte i ein skolekvardag kan elevar som har norsk som sitt andre språk få mindre mogelegheiter til å knekke «skolekoden». Dette verkar ekskluderande på denne gruppa, og det kan få store konsekvensar for desse elevane si læring.

Det blir også utheva i den same meldinga at skolen ikkje har vore flink nok til å jamne ut sosial ulikskap. Det har vore framheva andre stader at skolen formidlar eit «middelklasespråk». Barn av foreldre som sjølv har eit språk der innhenting av informasjon og samtale for å utdjupe denne er naturleg, vil få slike språklege erfaringar i heimen. Dette kan dei ta med seg til skolen, og lettare identifisere seg med korleis språket blir brukt der. Mercer seier at for mange elevar er skolen sin undervisning det første møtet med slike krav og forventningar til språket. Difor meiner han at skolen bør gjere desse reglane eksplisitte, slik at dei elevane som ikkje meistrar samtaleformene kan tileigne seg dei. Det vil ha store konsekvensar for mange elevar sitt faglege utbytte om dei ikkje meistrar skolen sine

samtaleformer. Gjennom å ikkje beherske språket sine former for kunnskapstileigning kan mange elevar falle igjennom krava skolen stiller. Ein kan seie at dei kan bli ekskluderte frå det kulturelle sambandet språket skaper i skolen.

Ved å utelate å vektlegge språket si rolle, og ved å utelate å vektlegge samspelet mellom elevane kan ein kome til å leggje tygda på eit syn på kunnskap som formidlar eit syn på tileigning som einsidig fokusert ut frå det einskilde individet. Slik kan ein tilsløre at tileigning av kunnskap ikkje berre er eit individuelt prosjekt. Kunnskapsløftet og St. meld. nr. 30 kan ha ei noko einsidig fokusering på læring som ein individuell prosess.

8.5. Oppsummering:

I den nyaste læreplanen har å inngå i dialog og samarbeid med andre blitt sløyfa som ein grunnleggjande ferdigheit. Måla for grunnleggjande ferdigheiter i offentlege dokument kan sjåast i samanheng med intensjonane ein har om auka læringsutbytte for alle elevar i skolen. Desse måla kan bli problematisert ved at ein ser på dialogiske dimensjonar for kva ein legg i omgrepet læring. Ut frå ei dialogisk vinkling vil både språket i bruk, praksisfellesskapen i skolen og synet ein har på kunnskap inngå i kva ein oppfattar som læring. Den dialogiske tilnærminga vil leggje vekt på at det er mange former for læring som er bunde til den sosiale fellesskapen. Fleire dialogiske teoretikarar vektlegg læring som ein kulturelt og sosialt formidla prosess der meining blir forhandla. Ved å einsidig leggje vekt på læring som ein individuell aktivitet kan ein miste av syne sosiale mål for læringsaktivitetar og ein vil heller ikkje utvikle eigna språk som kan hjelpe ein i å analysere desse læringsaktivitetane. Ei vektlegging av dei individuelle læringsmåla kan knytast til ei meir monologisk oppfatning av språk, kunnskap og læring. Slike perspektiv har tyding for i kva grad ein kan bli medviten inkluderande eller ekskluderande faktorar i dei læringsaktivitetane som foregår i skolen.

9. AVSLUTNING

9.1. Den dialogiske tilnærminga til inkludering

Problemstillinga i oppgåva har vore å drøfte korleis eit dialogisk perspektiv kan nyansere aktuelle og individuelle målsetjingar med inkludering i skolen.

Ved å bruke eit dialogisk perspektiv på inkludering i skolen har eg gjort meg nytte av to tilnærmingsmåtar som ligg i det dialogiske. Det første er at det dialogiske perspektivet har blitt brukt som ein forståingsmåte av tekstar. Dette er knytt til omgrepa intertekstualitet og fleirstemmigheit. Det andre er at dette perspektivet gjev ein tilnærmingsmåte til menneskeleg kognisjon og kommunikasjon. Både desse tilnærmingsmåtane har ei oppfatning av dialog som ei fleirtydig samtale. Det er ikkje ein søking etter konsensus gjennom dialog som er målsetjinga, men ein diskurs der dei ulike tydingane i språket får kome fram og påverke meiningsdanninga.

Det dialogiske perspektivet gjev ein måte å forstå tekstar på om ein samanstillar dei. Omgrepet intertekstualitet formidlar at ein tekst kan sjåast i samanheng med andre tekstar som vil gje den opphavlege teksten ei anna tyding enn om ein ser den isolert. Dialog kan forståast ut frå Bakhtin sine teoriar til å gjelde også forholdet mellom tekstar. Tekstane kan bli sett inn i ei samtale med både kvarandre og med oss som lesarar. Det er her meininga blir skapt. Bakhtin er også opphavet til omgrepet polyfoni, som ein kan kalle fleirstemmigheit. Dette viser til teoriar om språket som legg vekt på at alle ytringar ber i seg fleire stemmer som har sitt opphav i andre menneske sin bruk av språket. Både talte ytringar og tekstar kan ha slike polyfoniske meiningar som ligg i teksten. Det er eit grunntrekk ved språket, og eit grunntrekk ved fri og demokratisk bruk av språket at slike polyfoniske og mangfaldige meiningar får kome til uttrykk. Dette har vore mi tilnærmingsmåte til å samanstillе tekstane i oppgåva. Ved å samanstillе tekstar har det vore mogeleg å utvide forståinga av desse tekstane og få fram ulike meiningar.

Det dialogiske er også ein tilnærmingsmåte til å forstå menneskeleg kognisjon og kommunikasjon og kan sjåast som eit utvida syn i forhold til meir monologiske oppfatningar av språket si rolle hjå menneske. Den dialogiske vinklinga vil heile tida ha det utgangspunktet

at mennesket er grunnleggjande sosialt og knytt til andre menneske også gjennom språket. Ut frå dette har eg kunna sjå på prosessar som inkludering og ekskludering gjennom det dialogiske perspektivet. Ulike teoretikarar har blitt nytta til å drøfte ulike utdrag frå offentlege dokument. Ved å samanstille utdraga frå offentlege dokument har det blitt tydelegare at fleire perspektiv som har noko å seie for målsetjingar med inkludering kan tolkast som individuelle målsetjingar. Det dialogiske perspektivet har blitt nytta til å problematisere desse målsetjingane som i mange høve kan førast attende til ei meir individualistisk og monologisk oppfatning av språket si rolle.

9.2. Endringar i læreplanane

Alle dei tre læreplanane eg har nytta har både eksplisitte og implisitte formuleringar om målsetjingar med inkludering. Ein kan seie at M-87 har fleire implisitte formuleringar om inkludering enn L-06, men denne læreplanen har fleire eksplisitte formuleringar om inkludering. M-87 nyttar berre omgrepet inkludering direkte ein gong. Likevel har denne læreplanen mange stader ei sterk vektlegging av kva det vil seie å vere ein elev i ein fellesskap, og læreplanen set mange gonger opp målsetjingar for korleis fellesskapen skal vere for å ta vare på alle elevane. Dette er sterke inkluderande perspektiv. I L-06 finn ein formuleringar som direkte peiker på at inkludering er ei ynskt målsetjing. Samstundes har denne læreplanen få formuleringar som skildrar klassen, gruppa eller fellesskapen som eit heile, og ein finn nesten ikkje formuleringar om korleis ein skal nå målsetjingane om inkludering. Inkludering blir slik å forstå meir knytt til den enkelte eleven sine rettar enn som ei målsetjing for gruppa, klassen eller fellesskapen i skolen.

Omgrepet tilpassa opplæring har vore med heilt frå M-87 men blir i dei nyare læreplanane sterkare knytt til omgrepet inkludering. Tilpassa opplæring blir forstått både som spesialundervisning og den retten alle elevane i skolen har til tilrettelegging ut frå sine behov. Ut frå ein norsk teoretisk pedagogisk tradisjon kan denne retten til tilrettelegging for å inkludere knytast til spesielt tre områder som gjeld undervisninga. Å vere ein deltakar i ein fellesskap, å delta i demokratiske prosessar og å delta i læringsprosessar i skolen kan knytast opp mot målsetjingar med inkludering. Det blir også peikt på at det er mogeleg at den nye

læreplanen gjennom å ha ei tydeleg individfokusering på slike prosessar i skolen, vil kunne gje utydelege eller til og med uheldige føringar for korleis ein skal kunne gjennomføre intensjonane for inkludering som den set opp. Læreplanane kan gjennom å ha nedtona tankar om fellesskapen, og tilsvarande lagt vekt på tankar om den individuelle eleven, ha lagt føringar om målsetjingar med inkludering som kan oppfattast som paradoksale. Psykologisk tenking om kva som er kulturelle føringar for forståinga av individet og fellesskapen viser til at det kan liggje premissar i tenkinga ikring offentlege dokument som ikkje er så lette å avdekkje. Slike premissar om at det er individet som er den fundamentale storleiken i undervisninga vil kunne få følgjer for korleis ein oppfattar og forstår målsetjingar med inkludering. Dette vil kunne setje for snevre rammer ikring vår forståing.

Ei dialogisk vinkling kan dels tydeleggjere endringane som har skjedd i læreplantenkinga dei siste 20 åra, og det kan vise andre alternativ og vektleggingar i fokuset på inkludering. Eit dialogisk fokus på læreplanane kan peike på at omgrepet inkludering ikkje har ei fast eintydig meining som ligg der når den nye læreplanen blir skrivi. Språkbruken og døma som blir brukt i det nye dokumentet vil farge vår forståing av omgrepet. Den kontekstuelle ramma omgrepet står i vil forme vår forståing, og det er nærliggjande å forstå inkludering ut frå eit individuelt perspektiv i Kunnskapsløftet.

Eit dialogisk perspektiv kan vere med på å løfte fram ein overordna problematikk ikring inkludering og gjere forståinga av språkbruken og haldningane i offentlege dokument tydelegare.

9.3. Elevgrupper i skolen

Det er mogeleg å sjå på inndelinga av elevane i skolen frå fleire utgangspunkt. Ei kategorisering av elevane i grupper er prosessar som er velkjent. Ein kan meine at desse kategoriane er uproblematisk storleikar ein gjer seg nytte av i planlegginga og gjennomføringa av undervisninga. Men ein kan også ha eit dialogisk utgangspunkt for å forstå denne kategoriseringa. Om ein gjer det vil ein kunne skildre inndelinga som ein type diskurs. Det er gjennom ei pågåande samtale i skolen at slike inndelingar blir konstruerte og ført

vidare som ei form for sosialisering av lærarane. Offentlege dokument kan sjåast på som ein form for sosialisering av lærarane og ei opplæring i kva ein skal sjå etter hjå elevane. Ei inndeling i elevgrupper kan også bere med seg diskriminerande og ekskluderande mekanismar. Om rammene for kva ein definerer som vanleg innanfor fellesskapen er snevre, vil veldig mange falle utanfor inndelinga. Om ein har ei tilsvarande romsleg og tolerant oppfatning av kva eigenskapar ein har og likevel er innafor fellesskapen, vil langt fleire bli definerte som ein del av den. Utskiljing av elevane i grupper er relatert til normalitetsomgrepet, og ein kan ha både ei snever og ei romsleg oppfatning av normalitet inna gruppa.

Utskiljing kan også vere knytt til ekskluderande mekanismar som rasisme. Rasisme blir ikkje sett på som eit minkande problem i skolen, men heller eit problem som kan vere knytt til strukturelle faktorar ved skolen. Rasisme er eit fenomen som endrar seg og finn nye uttryksformer gjennom tidene, og desse formene finn ein att i skolen.

Å konstruere elevidentitetar vil få følgjer for korleis ein handlar i høve til den einskilde eleven, og få følgjer for korleis ein planlegg undervisninga for større grupper. Kva for inndelingar ein opererer med i skolen vil få konsekvensar for korleis ein forstår kven som er utanfor eller innafor fellesskapen. Om ein utelet å skildre fellesskapen i skolen, men heller konsentrerer seg om å beskrive prosessane i undervisninga frå vinklinga av den individuelle eleven vil dette kunne føre til at ein mistar mogelegheitene til å forstå og planleggje undervisninga ut frå tanken om ein fellesskap. Tenking frå eit utgangspunkt om ein fellesskap i skolen er grunnlaget for perspektiva på målsetjingar med inkludering.

Ut frå problemstillinga i oppgåva er målsetjingar med inkludering i skolen særleg knytt til tre dimensjonar. Det rører ved kva for demokratiske rettar elevane har, i kva grad elevane er deltakarar i ein fellesskap og korleis ein deltek i læringsprosessar i skolen. Undersøkingane som er gjort for å belyse denne problemstillinga er knytt til det dialogiske perspektivet og undersøkingar av korleis inkludering som omgrep er nytta i nyare norsk pedagogisk faglitteratur. Det er mogeleg å trekkje ut nokre konklusjonar frå desse drøftingane. Dei tre neste punkta i dette kapitlet oppsummerer hovudpunktane frå denne drøftinga.

9.4. Demokratiske rettar

Målsetjingar med inkludering i skolen vil leggje vekt på at det er eit mål at alle elevane reelt blir større deltakarar i demokratiske prosessar i skolen.

Den norske grunnskolen er grunnfesta i ei demokratisk tenking. Alle læreplanane eg har nytta har dette som eit utgangspunkt om eleven sine rettar i skolen, og den demokratiske tenkinga ligg som ein premiss for tankar om einskapsskolen. Formuleringar om deltaking i demokratisk tenking i skolen kan grunngjevast ut frå dei individuelle rettane eleven har. Det kan vektleggjast at å få opplæring i demokratisk tenkjemåte er knytt til den individuelle oppfatninga ein treng for å i framtida kunne forstå og delta i politiske prosessar i samfunnet. Eit einsidig fokus på dei individuelle demokratiske rettane kan skyve ei anna oppfatning av demokratisk forståing noko i bakgrunnen. Den dialogiske tenkinga ser det som viktig at det er gjennom dagleg erfarte demokratiske hendingar eleven kan få ei oppleving av kva ei demokratisk livsform er. Eleven må kjenne at han eller ho er ein deltakar som kan påverke dei kvardaglege demokratiske avgjerslene i skolen. Desse daglege situasjonane kan peike på kven som er inkludert i dei demokratiske prosessane i skolen.

Refleksjon ikring demokratiet som livsform involverer også ei vektlegging av dei dialogiske ytringane i kvardagen. Eit slikt syn på daglegspråket går i mot ei monopolisering av meiningar i skolekvardagen. Det å inngå i meningsutveksling er det primære målet, og det rører ved i kva grad eleven er inkludert i eit språkleg fellesskap om ein får ta del i slik meningsutveksling i skolen. Ein slik måte å bruke språket på er ei oppøving i demokratisk tenking. Om ein slepp til dei mange stemmene i skolen viser det ei forståing av eit demokratisk mangfald mellom elevane. Kven som opplever at si eiga stemme blir høyrte speglar kva for inkluderande praksis skolen har. Ei slik oppfatning av demokratisk tenking fokuserer ikkje einsidig på individet si forståing av demokratiet, men ser på demokratisk tenking som forankra i ein fellesskap. Ved å nytte eit dialogisk perspektiv kan ein kome fram til måtar å forstå kva det vil seie å vere ein reell deltakar i demokratisk levestett og tenkjesett i skolen.

9.5. Deltakar i fellesskapen

Målsetjingar med inkludering vil leggje vekt på at det er viktig at eleven kjenner seg som ein deltakar i fellesskapen i skolen.

Ei oppfatning av at menneske primært bør skildrast som eit rasjonelt og einskilt individ kan knytast til psykologisk vestleg tenking. Eit slikt utgangspunkt kan også innebære at ein set opp målsetjingar med utviklinga til det einskilte menneske, og slike målsetjingar kan finnast att i offentlege dokument. I motsetnad til ei slik individfokusert psykologisk tenking kan ein i det dialogiske perspektivet finne vektlegginga av menneske som knytt til fellesskapen. Fleire teoretikarar vektlegg det sosiale grunnlaget for utviklinga og bruken av språket. Språket blir sett på som ein kulturell reiskap. Ut frå ei slik tenking er det å inngå i ein diskurs å utvikle meining i eit samspel med andre. I motsetnad til dette kan fleire formuleringar i offentlege dokument formidle eit anna syn på språket. Språket kan her meir oppfattast ut frå ein monologisk tradisjon som vektlegg informasjonsoverføring ved bruk av språket. Om ei monologisk tenking blir lagt til grunn er det viktig at eleven har grunnleggjande språklege ferdigheiter for å kunne inngå i ein meningsfylt dialog. Ei dialogisk oppfatning av språket i bruk vil leggje vekt på at det er gjennom den dialogiske bruken av språket at ein øver opp ferdigheiter, og at meininga ikkje er fiksert men under utvikling gjennom ei samtale med andre deltakarar.

Det dialogiske perspektivet inneheld også ei vektlegging av praksisfellesskapen i skolen. Ei slik vektlegging kan gje språklege analyseverktøy til å forstå både inkluderande og ekskluderande mekanismar i læringssituasjonar i skolen, og det kan også gje språk til å skildre korleis eleven sjølv definerer seg som sentral eller perifer i forhold til kva som skjer i læringsaktivitetar i skolen. Ei dialogisk oppfatning av språket og ei oppfatning av at språket og dei praktiske hendingane kan sjåast på under eit vil styrkje ei oppfatning av ein praksisfellesskap i skolen. Dette er grunnleggjande for å skjønne mange prosessar som skildrar inkludering i skolen. Teoriar om praksisfellesskapen kan vere med på å gje eit språk og måtar ein kan nærme seg inkludering av di slike teoriar inneheld kunnskap om fellesskapen.

Om ein einsidig legg vekt på å skildre eleven som ei individuell eining, og planlegg einsidig ut frå ei slik vinkling, kan ein komme til å miste av syne den kollektive dimensjonen ved

undervisninga. Den dialogiske tenkinga vil kunne vere eit korrektiv og ei utvidande ramme ved at den har fellesskapen som ei grunnleggjande ramme for sine analysar. Slike perspektiv vil kunne vere med på å utvikle eit språk som analyserer kva det vil seie å vere ein reell deltakar i skolekvardagen.

9.6. Inkluderande læringsprosessar

Grunnleggjande ferdigheiter har kome inn som ei overordna målsetjing med læringa i skolen i K-06. Desse læringsmåla minner om M-87 sine læringsmål, men der denne læreplanen sette opp å inngå i dialog og samhandling med andre som eit av måla, er dette heilt utelate som eit mål i K-06. Frå eit dialogisk perspektiv blir språket sett på som ein av dei grunnleggjande faktorane knytt til læring. Å utvikle meaning blir sett i relasjon til samtala mellom menneske, og det foregår ei forhandling av meaning. Dialog blir sett opp som eit grunntrekk ved alle språklege ytringar. Ei dialogisk vinkling vil leggje vekt på at praksisfellesskapen i skolen inngår som eit viktig grunntrekk ved læringa i skolen. Læring vil skje i tilknytning til både språkleg samhandling og gjennom praktiske situasjonar. Ut frå denne tenkinga blir det viktig korleis ein legg til rette for læringsaktivitetar i fellesskapen. Ei slik tenking vil tilretteleggje for at læringsaktivitetane inkluderer dei som skal vere i aktivitetane. Eit slikt fokus vil også sjå samanhengen mellom å kunne samarbeide og det å utvikle faglege ferdigheiter.

Kunnskap blir forstått som noko som utviklast i ein fellesskap i skolen. Ei slik forståing av kunnskap vil stå i motsetnad til ei meir monologisk oppfatning av kunnskap som kunnskapsoverføring mellom individ. Ei dialogisk oppfatning legg vekt på at kunnskap både utviklast, først vidare og forhandlast i ein fellesskap. Ei slik tenking vil gje eit språkleg grunnlag for å analysere kven som deltek i slik kunnskapsformidling i skolen, og kven som utviklar sentrale eller meir perifere roller i denne prosessen. Slike roller har å gjere med inkluderingsperspektivet i læringa.

Ved å nytte einsidig ei individfokusering på læring kan ein komme i skade for å oversjå eller undertrykke dei meir kollektive elementa i planlegginga av undervisninga. Om ein utvidar ei slik forståing til å ta med at språket sine former og kunnskapsutviklinga er knytt til

kvarandre, kan ein ha større mogelegheit til å inkludere grupper elevar som er utsette i forhold til å få eit auka læringsutbytte i skolen. Slike grupper av elevar kan t.d. vere elevar med annan språkleg bakgrunn enn den norske, eller elevar som i heimen ikkje er van med samtaleformer som fremmar læring. Eit dialogisk perspektiv på læring kan vere med på å utvikle eit språk og ein forståingsmåte som kan utvide vår kunnskap om kva det er som aukar deltakinga i læringsprosessar for elevane i skolen. Det dialogiske perspektivet kan utvide fokuset ein har på kva for grupper elevar som bør høyre til ein samtalekultur i skolen. Det fleirstemmige perspektivet syner at dei mangfaldige ytringane er ein rikdom for dialogen i skolen, og dette perspektivet kan utvide vår forståing av kven det er som er reelle deltakarar i skolen. Kven som er reelle deltakarar i ein samtalekultur i skolen vil sterkt påverke læringsutbyttet.

9.7. Kollektiv- eller individperspektiv på inkludering

Dialogisk og monologisk språkbruk peiker på tradisjonar ein finn att i norsk skole, og kan vere med på å løfte opp ein debatt om kva retning læreplantenkinga går i. Læreplandokumenta skal vere styringsdokument som leier an i ei utvikling. Då er det av stor tyding kva for signal dei gjev til t.d. lærarar som skal undervise i skolen. Denne oppgåva kan peike på at det er mogeleg å sjå Kunnskapsløftet nærare knytt til ein monologisk språktradisjon enn ein dialogisk. Kva for språktradisjon ein er knytt til vil få konsekvensar for praksis.

Inkludering kan bli sett på som noko som må gjelde for heile skolesamfunnet. Ei monologisk skildring av eleven sine rettar kan skjule eller dempe korleis ein set inkludering ut i livet, og ein kan få ei snever oppfatning av inkluderingsomgrepet. Omgrepet kan bli nytta til å peike på elevkategoriar eller einskilte elevar som treng å inkluderast. Ei vid oppfatning av inkludering vil innebære at inkludering gjeld alle elevane i skolesamfunnet, og at det meir er snakk om ein prosess enn noko målbart produkt. Det dialogiske perspektivet kan vere med på å gje analysar og forståingsmåtar som utdjupar kva det vil seie å ha eit systemperspektiv på inkludering. Det dialogiske perspektivet kan ikkje lausrivast frå ein fellesskapstenking. Gjennom dette kan det gje eit språk som kan utvide ei monologisk oppfatning av individet si språklege rolle og individet si rolle som deltakar i ein praksis i skolen.

Ei sterk individfokusert tenking, og ei tenking som formidlar at kunnskap er noko som blir monologisk overført kan føre til at tenking om skolen som eit system blir skadelidande. Det dialogiske perspektivet kan nyttast til å gå inn i delar av systemet ved å gje prosessane eit språk og eit analyseverkty. Om Kunnskapsløftet ganske einsidig har individet i undervisninga som den primære dimensjonen blir det vanskeleg å få auge på at også andre perspektiv kan nyttast på målsetjingane som blir sett opp. Det kan det bli paradoksale formuleringar som kjem fram om ein legg vekt på at det er individet som skal inkluderast. Eit dialogisk perspektiv vil ha som utgangspunkt at det er fellesskapen som må vere utgangspunktet for ei inkluderande tenking. Gjennom ei slik tenking kan inkludering bli løfta opp på systemnivå i skolen.

Gjennom analysen av ulike dimensjonar ved inkludering kan eit dialogisk perspektiv gje eit språkleg medvit om systemtenking i skolen. Ei slik tenking vil ha tyding for korleis den einskilde læraren gjennomfører undervisninga i t.d. si eiga klasse, men det vil også ha tyding for korleis ein kan planleggje meir overordna på ein skole. Kva signal Kunnskapsløftet gjev om ei meir overordna og heilheitleg tenking ikring undervisninga på ein skule kan ein reflektere over ut frå den dialogiske analysen i denne oppgåva. Det er tankjevekkande at skildringane av kollektive element er så sparsame i den nyaste læreplanen. Dette vil vere sterke styrande signal om at det er individperspektivet som er den grunnleggjande dimensjonen i planlegginga av undervisninga. Eit slikt perspektiv kan vanskeleggjere ei forståing av inkludering som noko som må foregå på systemnivå i skolen. Det blir eit paradoks at Kunnskapsløftet mange gonger framhevar at inkludering er ei målsetjing i skolen, samstundes med at det blir gitt så sparsame skildringar av korleis dette skal gjennomførast.

9.8. Ei stemme mellom dei andre stemmene

Eit sterkt fokus på individet som grunnlag for forståinga av målsetjingar med inkludering i skolen vil kunne forme vår oppfatning av grensene for inkludering. Det dialogiske perspektivet kan nansere tilnærmingar og forståinga av omgrepet. Det dialogiske perspektivet har fellesskapen som ein grunnlagspremiss og eit utgangspunkt for si tenking. Ut frå ein slik refleksjon kan ein samanstillte tekstar og få fram nye meiningar og perspektiv.

Individet som den grunnleggjande eininga blir problematisert og utvida ved å bli sett inn i ei tenking om fellesskapen.

Dei tre dimensjonane ved målsetjingar med inkludering i skolen som rører ved demokratisk tenking, deltakinga i fellesskapen og å delta i læringsprosessar kan alle saman knytast opp til den dialogiske vektlegginga av at det er gjennom språkleg og praktisk samhandling at meining blir forhandla. Gjennom denne forhandlinga vil kvart enkelt individ finne si stemme, som igjen er forstått som samansett av alle dei andre deltakarane i fellesskapen si stemme. Individperspektivet på eleven blir såleis utvida og sett inn i ei større ramme. Ei slik tolking av individet gjennom ei kulturell, språkleg og praktisk relasjonell ramme vil utvide vår forståing av kva som er mogeleg å gjennomføre av målsetjingar med inkludering i skolen. Tankar om fellesskapen vil forme vår forståing av individet i denne fellesskapen. Utan å setje individet inn i ei større ramme, men ha det einskilde individet som eit utgangspunkt for tenkinga, vil ein kunne miste dei mogelegheitene som ligg i det dialogiske perspektivet sine språklege omgrep til å analysere prosessar som foregår i ein fellesskap.

LITTERATURLISTE

Arnesen, Anne-Lise 2004. *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold.*

Oslo: Abstrakt forlag

Bachmann, Kari og Haug, Peder 2006. *Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62.* Høgskolen i Volda, Møreforsking Volda

Bakhtin, Mikhail 1973. *Problems of Dostoevsky's poetics.* Ann Arbor, Michigan: Ardis

Berulfsen, Bjarne og Gundersen, Dag (1986). *Fremmedordbok.* Oslo: Kunnskapsforlaget Aschehoug- Gyldendal

Bostad, Finn m.fl.(red.) 2004. *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture. Meaning in Language, Art and New Media.* Basingstoke: palgrave macmillan

Blakar, Rolf Mikkel og Nafstad, Hilde Eileen 2004. Kommunikasjon , etikk og motivasjon. Nafstad, Hilde Eileen. *Det omsorgsfulle mennesket. Et psykologisk alternativ.* Oslo: Gyldendal Akademisk

Buber, Martin 2003. *Jeg og du.* Oslo: De norske bokklubbene

Børtnes, Jostein 2001. Bakhtin, dialogen og den andre. Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel og læring.* Oslo: abstrakt forlag AS

CleMET, Kristin 2004. Norsk skole trenger et Kunnskapsløft. Pressemelding nr. 081-04. Dato: 6.desember. Utdannings- og forskningsdepartementet
<http://odin.dep.no/odinarkiv/norsk/ufd/2004/pressem/045071-070196/dok-bn.html> 22.06.2006

Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge 2003. *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle - blikk for den enkelte.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Djupedal, Øystein 2005. En politikk for Kunnskaps-Norge. Foredrag av Kunnskapsminister Øystein Djupedal, Utdanningsforbundets utdanningspolitiske konferanse 2005. Utdannings- og forskningsdepartementet

<http://odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/taler/minister/045071-090055/dok-bn.html> 22.06.2006

Dysthe, Olga 1996. «Læring gjennom dialog» - kva inneber det i høgare utdanning? Dysthe, Olga (red.) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as

Dysthe, Olga 2001. Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel og læring* (2001). Oslo: abstrakt forlag A/S

Dysthe, Olga 2001. Sosiokulturelle perspektiv på kunnskap og læring. Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: abstrakt forlag A/S

Ekeberg, Torill Rønsen og Holmberg, Jorun Buli 2005. *Tilpasset og inkluderende opplæring i ein skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget

Engelsen, Britt Ulstrup 1993. *Når fagplan møter lærer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Hansen, Kirsten Grønæk 2000. Situeret læring i klasserummet. Illeris, Knud (red.) *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag

Haug, Peder 2003. Utfordringen er i klasserommet. Håstein, Hallvard og Werner, Sidsel. *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag

Helstrup, Tore 1996. Oversikt over ulike retninger innen læring og læringsforskning, med vekt på kognitiv psykologi. Dysthe, Olga (red.) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as

Håstein, Hallvar og Werner, Sidsel 2003. *Men de er jo så forskjellige! Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag

Iglund, Mari-Ann og Dysthe, Olga 2001. Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. Olga Dysthe (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: abstrakt forlag AS

Lave, Jean og Wenger, Etienne 2003. *Situeret læring- og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag

Linell, Per 1998. *Approaching Dialogue. Talk, interaction and context in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company

Lübcke, Poul (red.) 1983. *Politikens filosofi leksikon*. København: Politikens Forlag A/S

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) samt forskrifter 2006
Oslo: Cappelen Akademisk Forlag Lovdata

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1996. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement

Læreplanverket for Kunnskapsløftet: «Prinsipper for opplæringen» Kunnskapsdepartementet.
<http://odin.dep.no/kd/norsk/tema/kunnskapsloftet/nyheter/070081-990041/dok-bn.html>
22.06.2006

Mercer, Neil 2000. *Words and Minds. How we use language to think together*. London: Routledge Taylor & Francis Group

Mercer, Neil 1995. *The Guided Construction of Knowledge. Talk Amongst Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters LTD

Mønsterplan for grunnskolen, M-87. 1988. Oslo: Aschehoug

Nafstad, Hilde Eileen 2004. Mennesket- egoistisk ja, men også altruistisk. Nafstad, Hilde Eileen (red.) *Det omsorgsfulle mennesket. Et psykologisk alternativ*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Noddings, Neil 1995. *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Nordahl, Thomas og Overland, Terje 1997. *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i ein inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Oslo: Ad notam Gyldendal

Pressemelding nr. 067-05 Dato 11.september OECD-rapport støtter Kunnskapsløftet. Utdannings- og forskningsdepartementet
<http://odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/presSESenter/pressem/045071-070234/dok-bn.html>
 22.06.2006

Rogoff, Barbara 1990. *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press

Rommetveit, Ragnar 1996. Læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. Dysthe, Olga (red.) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as

Rundskriv F-13/04 *Dette er Kunnskapsløftet. Kultur for læring* Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement
<http://odin.dep.no/kd/norsk/tema/kunnskapsloftet/nyheter/070081-990041/dok-bn.html>
 22.06.2006

Sidorkin, Alexander M. 1999. *Beyond Discourse. Education, the Self, and Dialogue*. Albany, N.Y. : State University of New York Press

Simonsen, Terje G.2003. Innledende essay i Buber, M.(2003) *Jeg og du*. Oslo: De norske bokklubbene

St.meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement

Taylor, Charles 1989. *Sources of the self. The making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge university press

Vygotsky L.S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press

Ryan, James 2006. *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey-Bass

Wenger; Etienne 2003. En social teori om læring. Leave, Jean, og Wenger, Etienne. *Situeret læring- og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag

Wenger, Etienne 2004. *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag

Wertsch, James V. 1991. *Voices of the Mind. A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf

Wittek; Line 2004. *Læring i og mellom mennesker. En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademiske forlag

Wittgenstein, Ludwig 1997. *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax Forlag A/S